

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ**

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»)**

СОВЕТ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

НАУЧНАЯ МОЛОДЕЖЬ: ПРИОРИТЕТЫ МИРОВОЙ НАУКИ В XXI ВЕКЕ

Материалы VIII Открытой научно-практической конференции

06 апреля 2023 года


КНИТА
Луганск
2023

УДК 001.891(100) “20”+378.4(470.6) ЛГПУ
ББК 95.4+72я43
Н34

Рецензенты:

Теркулов В.И. – заведующий кафедрой русского языка Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Донецкий национальный университет», доктор филологических наук, профессор;

Звонок Н.С. – профессор кафедры философии Государственного образовательного учреждения высшего образования Луганской Народной Республики «Луганский государственный университет имени Владимира Даля», доктор философских наук, профессор;

Бирюков М.Ю. – доцент кафедры дополнительного образования детей и взрослых Государственного образовательного учреждения высшего образования Луганской Народной Республики «Луганский государственный педагогический университет», кандидат педагогических наук.

Н34 Научная молодежь: приоритеты мировой науки в XXI веке: материалы VIII Открытой научно-практической конференции / под общ.ред. Н. И. Пантыкиной ; ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ». – Луганск : Книта, 2023. – 296 с.

В сборник включены научные труды участников конференции – молодых ученых ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», а также представителей других университетов. Затрагиваются актуальные вопросы психологии, педагогики и дефектологии; филологии и лингвистики; истории, философии, политологии, социологии и организации работы с молодежью; физико-математического образования, информационных и обслуживающих технологий; медицины; естественно-географических наук; сферы услуг; а также вопросы развития физического воспитания спорта и адаптивной физической культуры.

Издание предназначено для научных сотрудников, профессорско-преподавательского состава, аспирантов, магистрантов, студентов, а также для всех заинтересованных лиц.

*Рекомендовано к печати Научной комиссией
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
(протокол № 8 от 18 апреля 2023 г.)*

Редакция не несёт ответственность за авторский стиль работ, опубликованных в сборнике.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов.

Материалы докладов и сообщений, включённые в сборник, печатаются на языке оригинала.

© Коллектив авторов, 2023

© ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», 2023

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ИСТОРИИ, ФИЛОСОФИИ, ПОЛИТОЛОГИИ, СОЦИОЛОГИИ И ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ

Бурьян М.А.

Русско-иранская (1804 – 1813) и русско-турецкая (1806 – 1812) войны за южный Кавказ 9

Воропай Е.С.

Развитие женского образования в России в конце XVIII – в начале XX ст. 14

Звонок А.А.

Основные направления нарративного анализа транскриптов нарративных интервью в исследованиях типа «устная история» 18

Мурзин В.С.

Экспедиция И. М. Антипина на Курильские острова в 1775–1778 гг. и восприятие айну 22

Чайковская Т.В.

Реализация турецкой политики «мягкой силы» на территории Республики Крым: 1994 – 2014 гг. 26

Удовенко Ю.М.

Формирование субъекта профессиональной деятельности как средство развития профессионализма социальных работников 29

Шульга Д.П.

Синкретизм религиозной символики в погребении Ши Цзюня (491-579 гг.) 34

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МУЗЫКАЛЬНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Божко Е.А.

Формирование эстетических идеалов в процессе развития общества 37

Божко Е.А., Божко Н.П.

Актуальность исследования проблемы развития аксиологических основ управления учреждениями дополнительного образования 40

Кривуля И.А., Камынин В.Е.

Формирование эстетической культуры у обучающихся в системе дополнительного образования 43

Кривуля И.А.

Современное состояние процесса развития творческих способностей детей школьного возраста 48

Кривуля Р.Е.

Формирование личностной идентичности в мультикультурном социальном мире 51

Рысич И.В.	
Методические особенности выполнения автопортрета по живописи в вузе на специальности «Технологии художественной обработки материалов»	55
Ухов А.С.	
Педагогический аспект иконы «Троицы» Андрея Рублева	58

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ, ПЕДАГОГИКИ И ДЕФЕКТОЛОГИИ

Андиева Ю.Р.	
Технологии проектного обучения как средство развития профессионализма педагога	62
Атаманова Ю.С.	
Информационно-коммуникативные технологии в обучении студентов с ограниченными возможностями	65
Величко Е.А., Приходченко Е.И.	
Воспитание на уроках литературного чтения духовно-нравственной культуры личности школьника	68
Волошина А.С.	74
Критерии и уровни развития познавательного интереса младших школьников	
Гончарюк Д.Д.	
Особенности формирования интеллектуальной готовности к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста со сложной дислалией	77
Дзюба Л.В.	
Самопрезентация как элемент профессионального имиджа будущего педагога дошкольного образования	80
Дубаков А.В.	
Типы лекций в условиях лингвометодической подготовки и их проведение	83
Замиралова О.В.	
Формирование психологической готовности будущих педагогов к реализации инклюзивного подхода в образовании	86
Кирсанова Ю.С.	
Типология отношений ребенка к домашним животным	90
Кравченко О.А., Приходченко Е.И.	
Фиджитал-технология на уроках английского языка	95
Кравчишина Е.А.	
Особенности использования медиаобразовательных технологий в процессе профессиональной подготовки будущих логопедов	99
Лабинская А.В., Приходченко Е.И.	
Состав и структура профориентированной иноязычной коммуникативной компетентности	102
Латышева В.С.	
Видеоматериалы в процессе обучения иностранному языку	107

Лобанова А.Н.	
К.Д. Ушинский как основоположник звукового аналитико-синтетического метода обучения чтению младших школьников	111
Лошакова М.С.	
Профилактика и устранение моббинга в инклюзивном образовании	115
Мосийчук Л.А.	
Психологические особенности информационной безопасности	118
Наваррете Рейес М. дель К., Алонсо Пас С., Родригес Гонсалес Р., Гонсалес Мадаряга Джульет	
Совершенствование коммуникативной и коммуникативно- межкультурной компетенции студентов и преподавателей Центрального университета «Марта Абреу» Лас-Вильяс для их устойчивого развития	121
Полупан Ю.В.	
Особенности профессионального стресса педагогов	124
Попова Г.В.	
Исследование системы ценностных ориентаций современных подростков и юношей	127
Приходченко Е.И., Засидко А.В.	
Педагогические условия использования здоровьесберегающих технологий в работе с детьми младшего школьного возраста	130
Приходченко Е.И., Коротя Н.С.	
Арт-технологии в современном образовании	134
Приходченко Е.И., Кравченко О.А.	
Искусственный интеллект в формировании речевых компетенций обучаемых на уроках английского языка	138
Приходченко Е.И., Позднякова Т.Ю.	
Технологии обучения младших школьников грамотному письму как средство формирования орфографического навыка	141
Резник А.В.	
Потенциал театральной педагогики в духовно-нравственном развитии будущих педагогов дошкольного образования	145
Соловьева Н.В.	
Использование нетрадиционных методов активизации органов артикуляции в работе с детьми дошкольного возраста	148
Тыщук Д.С.	
Значение художественной литературы в формировании духовно-нравственных ценностей будущих педагогов начального образования	152
Якименко Л.Н., Борохвостова Л.И.	156
Буллинг среди младших школьников как психолого-педагогическая проблема	
Якименко Л.Н., Волковская А.А.	
Формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников во время проведения предметной недели по русскому языку	160

Якименко Л.Н., Доценко Е.А.	
Методические основы обучения младших школьников словосочетанию и предложению на уроках русского языка	165
Якименко Л.Н., Яценко-Погорелова Н.А.	
Особенности развития фантазии младших школьников при изучении волшебных сказок на уроках литературного чтения	169

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ИНФОРМАЦИОННЫХ И ОБСЛУЖИВАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Бунеева И.Н.	
Взаимодействие семьи и школы при формировании этнокультурных ценностей у учащихся общеобразовательных организаций	175
Дубоделов С.И., Петков А.С., Шапошников А.И.	
Применение деятельностного подхода в обучении путем визуализации на тригонометрическом круге разложения косинуса суммы	178
Дудик А.А., Тищенко А.А.	
Развитие творческих способностей учащихся посредством решения олимпиадных задач по математике	181
Жуева А.Г.	
Контекстное обучение как средство развития педагогического такта педагогов профессионального обучения	185
Кутняков К.С.	
Актуальные вопросы обучения младших школьников компьютерной грамотности	188
Кухарева Н.А.	
Анализ дефиниции «творческий потенциал педагога профессионального обучения»	191
Молчанова Е.С.	
Квантовые компьютеры	197
Сухотинова А.С. Гуторов А.П.	
Активные методы обучения математики 5 – 6 классов	200
Техтелев Ю.В.	
Комплексный метод решения обратной задачи эллипсометрии	203
Титова Е.А.	
Мотивационно-ценностный компонент в структуре готовности к организационно-технологической деятельности будущих педагогов профессионального обучения	208
Ткачева А.О., Горбенко Е.Е.	
Получение температурной зависимости удельной теплоемкости ГЦК-Ксенона при различных давлениях в модели Толпыго	211

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФИЛОЛОГИИ И ЛИНГВИСТИКИ

Бондаренко К.А.	
Воплощение дуальности персонажей из японских мифов в аниме-сериалах	215
Григорьева М.В., Санченко Е.Н.	
Реклама как феномен языка и социума	219
Дорофеева В.С.	
Фразеологические единицы с компонентом «отец» в китайском языке	222
Мельничук А.И.	
Интолерантность языковой игры в политическом дискурсе	225
Пантыкина Н.И.	
Особенности форм обращения в современном английском и турецком языках	228
Цурбанова А.Ю.	
Изучение концепта в современном языкознании	233
Чередниченко В.М.	
Заимствования в кантонском диалекте	236
Чумак-Жунь Т.В.	
Экспликация как один из методов перевода имён собственных с английского языка на русский	239
Якименко Л.Н.	
Функционирование медиатекстов в современном интернет-пространстве	242

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ СФЕРЫ УСЛУГ

Великохатская Е.В.	
Преимущества использования релукинга в сфере услуг по созданию имиджа человека	247
Гречушная А.Г.	
Франчайзинг как инструмент развития сферы услуг	250
Халапурдина В.В., Волкова И.Н.	
Дайвинг как развивающийся вид активного туризма	255
Халапурдина В.В., Прибыльская А.Ю.	
Специфика организации и проведения военно-исторических экскурсий	258
Халапурдина В.В., Рубцова А.А.	
Сущность понятия «индустрия гостеприимства»	262

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТА И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Крошка С.А.	
Профессиональная подготовка будущих специалистов среднего звена по специальности «Дошкольное образование» по внедрению оздоровительных инновационных технологий	267

Россоха Н.Ю., Приходченко Е.И.

Деятельность педагога начального общего образования по
здоровьесбережению учащихся 271

Тетерев М.М.

Применение инновационных технологий на занятиях по физическому
воспитанию в учреждении профессионального образования 275

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МЕДИЦИНЫ

Кизименко С.В., Криничная Н.В., Воронов М.В.

Функции антигена MAGE-C1/CT7 в патогенезе множественной миеломы 280

**Левенец С.В., Никитенко Н.А., Довбня И.В., Коваль К.Ф., Савенок М.А.,
Садовая А.Ю.**

Изменение морфометрических показателей тимуса крыс при моделировании
перелома большеберцовой кости и металлоостеосинтезе кости титаном 284

Левенец С.Н., Савенок М.А., Садовая А.Ю.

Показатели площади и объема почек крыс при металлоостеосинтезе
большеберцовой кости титаном 289

Левенец С.Н., Садовая А.Ю., Савенок М.А.

Показатели площади и объема селезенки крыс при металлоостеосинтезе
большеберцовой кости титаном 292

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ИСТОРИИ, ФИЛОСОФИИ, ПОЛИТОЛОГИИ, СОЦИОЛОГИИ И ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ

УДК 94

М.А. Бурьян,
*кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры
всемирной истории и международных отношений,
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск
m.krasnyakova@mail.ru*

РУССКО-ИРАНСКАЯ (1804 – 1813) И РУССКО- ТУРЕЦКАЯ (1806 – 1812) ВОЙНЫ ЗА ЮЖНЫЙ КАВКАЗ

Аннотация. Автор статьи рассматривает борьбу за Южный Кавказ в начале XIX века между тремя бесспорными региональными лидерами – Российской, Османской империями и Ираном, закончившуюся инкорпорацией значительной части Закавказья в состав России, как ее геополитическое, геостратегическое, военное противостояние не только с этими государствами, но и с Францией и Англией – как «заказчиками» войн. Делается вывод, что самоотверженность и героизм русского генералитета и русской армии на всех театрах русско-турецкой и русско-персидской войн являются главным залогом победы.

Ключевые слова: русско-иранская война (1804 – 1813), русско-турецкая война (1806 – 1812), Южный Кавказ (Закавказье).

События осени 2020 года и августа 2022 года в Нагорном Карабахе в очередной раз продемонстрировали, что не решенные до конца взаимные территориальные претензии государств-соседей из фазы временного перемирия, время от времени нарушаемого активной военной фазой, могут спровоцировать полномасштабную войну с тысячами жертв.

После распада СССР таких тлеющих военных конфликтов на постсоветском пространстве немало: Приднестровье, Абхазия, Южная Осетия, Донбасс. Отвоение Азербайджаном (26 октября – 10 ноября 2020 года) в Армении части утраченной в 1994 году территория Нагорного Карабаха вновь актуализировало вопрос о статусе непризнанных самопровозглашенных республик, о желании их вернуть в состав тех государств, которые имеют на них территориальные претензии (например, новоизбранная президент Молдовы Майя Санду требует от РФ вывода ее войск из Приднестровья, что, по нашему мнению, позволит Кишиневу активизировать свою политику в направлении возвращения этой территории под свой контроль), о путях такого возврата: путь двух- и многосторонних переговоров или же военного столкновения.

В случае с непризнанными республиками на Южном Кавказе, территориальными претензиями, которые закончились войной в конце XX – начале XXI века (армяно-азербайджанский конфликт, грузино-абхазский, грузино-осетинский) так или иначе четко просматривается российский фактор. Официальная Москва не осталась в стороне ни от одного из этих конфликтов, даже стала одной из воюющих сторон (Южная Осетия, 2008 год), или же выступала посредником в переговорном процессе, или же финансово, политически, военными средствами поддерживала самопровозглашенные республики. Обусловлено это желанием Кремля оставаться авторитетным региональным игроком в стратегически важном регионе, а также геополитической игрой за доминирование на Южном Кавказе других, исторически сложившихся центров силы, таких, например, как Иран и Турция.

Нужно вспомнить, что русско-иранское и русско-турецкое соперничество за регион Южного Кавказа началось давно, а впоследствии переросло в две полномасштабных войны: русско-иранскую (1804 – 1813) и русско-турецкую (1806 – 1812). Причина этого заключалась в том, что в начале XIX века Российская империя инкорпорировала значительную часть Южного Кавказа в свой состав, что вызвало критику и недовольство у соседних Ирана и Османской империи, считавших эту территорию сферой своего влияния.

Вопрос о колонизации Россией этих земель рассматривался в научных исследованиях многих авторов – Н. Блиева, С. Бушуева, К. Гаджиева, Я. Гордина, П. Дарабади, В. Дегоева, С. Жильцова, И. Зонна, А. Ушкова, И. Зеленовой, Ф. Казамзадега, Д. Ливена, В. Муханова, Н. Нарочницкой, М. Покровского, Е. Томпсона, Г. Фадеева, Н. Чичаговой и других, однако в своем большинстве они посвящены деятельности российских правящих кругов на Северном Кавказе, а не на Южном. Мы же попробуем проследить территориальные рокировки на Южном Кавказе в период и после русско-иранской (1804 – 1813) и русско-турецкой (1806 – 1812) войн, что, в целом, очертило границы Российской империи на Южном Кавказе в этот период и заложило основы для геополитических интересов Кремля здесь на сотни лет назад.

В начале XIX в. правительство иранского шаха Баба-хана, при активной поддержке Великобритании, требовало, чтобы российские войска покинули Южный Кавказ, однако получило отказ. Как следствие, в 1804 г. началась первая русско-иранская война. Сразу нужно сказать, что как Россия, так и Иран, претендовавшие на Закавказье, имели здесь своих единомышленников: тюркские шиитские мусульманские народы Восточного Закавказья (современные азербайджанцы) традиционно придерживались проиранской ориентации. Грузины и армяне – христиане – были надежными союзниками России в борьбе против северокавказских горных народов, мусульман-суннитов, которых в Петербурге считали «опасным врагом в тылу русской линии фронта» [4, с. 346].

Начались военные действия между русской и персидской армиями битвой вблизи поселка Гумри 10 июня 1804 г.: генерал С. Тучков с

четырёхтысячным отрядом вдребезги разбил восьмитысячный конный отряд персидского принца Аббаса-Мирзы. П. Цицианов также развивал стремительное наступление русской армии: после бегства иранских войск у Канагира он осадил Эривань. Но из-за полного истребления персами отряда полковника Монтрезора, который прикрывал провиант, главнокомандующий отвел свои части от хорошо укрепленного города [3, с. 176]. Заключив договоры с закавказскими ханствами, он привлек их не только к борьбе с абреками, непокорными ханами и князьями, но и к военным действиям против Ирана и Турции. Благодаря этому П. Цицианову удалось незначительными силами остановить, а далее и отбросить 60-тысячную персидскую армию, покорить Ширванское ханство и окружить Баку [3, с. 176 – 177].

Следующий, 1805 г. принес русским полководцам победу и новые территориальные завоевания на Южном Кавказе. России подчинились карабахские и шушинские ханы. П. Цицианов и его генералы сумели сдержать наступление вражеских сил под Карабахом и Эриванью, а полковник П. Карягин в районе Гянджи заставил бежать многочисленное войско Аббас-Мирзы [3, с. 177]. Генерал И. Завалишин пытался взять Решт и Баку, а когда ему это не удалось, то за дело взялся сам главнокомандующий. Бакинский князь Хусейн-Кули согласился сдать крепость, однако во время переговоров о капитуляции П. Цицианов был убит. Уже под командованием А. Тормасова осенью того же года русские войска захватили Баку и все Восточное Закавказье (Бакинское, Кубинское и Тальшское ханства) [3, с. 177]. Так, трактатами от 1805 г., подписанными главнокомандующим в Грузии как официальным представителем России с одной стороны и ханами – с другой, юридически закреплялось вхождение в состав России Карабахского, Шекинского и Ширванского ханств.

Турция в разгар русско-персидской войны решила, что наступил удобный момент для того, чтобы вернуть себе Крым и Грузию. Тем более, что ситуация способствовала такому повороту событий: основные силы русских были сосредоточены против Наполеона, немало войск отвлекал и иранский театр военных действий. При таких условиях османы, надеясь на активную поддержку Франции, спровоцировали правительство Александра I. Порта отказалась пропускать российские корабли через проливы и совершала враждебные действия против дружественных России правителей Молдавии и Валахии [3, с. 178 – 179].

В ответ на провокацию 9 ноября 1806 г. через Днестр пятью колоннами перешла тридцатипятитысячная армия генерала И. Михельсона и заняла Дунайские княжества. Турки покинули Яссы, Бендеры и ряд других городов. Османские гарнизоны сумели удержаться только в крепостях Измаил, Силистрия и Журжево. Турция объявила войну России лишь 18 декабря, когда русские при минимальном сопротивлении противника уже одолели оборонительные линии Днестра и Прута. Военные действия велись как на дунайском театре (Молдавия, Валахия, Болгария), так и на Кавказе.

Официально вооруженные столкновения между российской и турецкой армиями начались в феврале – марте 1807 г., когда колонна генерала К. Мейендорфа взяла в осаду Измаил, однако из-за отсутствия артиллерии к активным действиям не прибегала. В то же время отряд Милорадовича из 15 батальонов, 6 эскадронов и 2 казачьих полков отразил вылазку 18-тысячного турецкого корпуса из Жиржи. Учитывая малочисленность русских, турки решили его уничтожить [3, с. 178 – 179].

В конце мая 1807 г. 16-тысячный отряд Али-паши, рассчитывая на поддержку гарнизона Силистрии, переправился через Дунай и двинулся по направлению Обилешти. Чтобы не быть зажатым между двумя вражескими армиями, Милорадович с 8-тысячным отрядом выступил навстречу туркам и нанес им поражение. После этого визирь отдал приказ отступить за Дунай [3, с. 180]. Кроме побед, в 1808 г. русские понесли и серьезные потери, особенно во время зимнего отступления через горы после неудачного штурма Эриванской крепости. Тогда же новым главнокомандующим был назначен кавалерийский генерал А. Торماسова [1, с. 22].

Поединок между главнокомандующим и Баба-ханом начался в июне 1809 г.: трёхдневное сражение закончилось для А. Торماسова победой над персидской армией, которая вторглась в Грузию. Как следствие, Абхазия приняла российское подданство. Меньше, чем через полгода, 15 ноября 1809 г. русско-грузинское войско разбило турок и захватило Поты [3, с. 35]. А. Тормасова сменил на посту главнокомандующего граф И. Гудовича, занимавшего ее после смерти П. Цицианова. После А. Тормасова власть здесь унаследовал маркиз Ф. Пауллучи, а затем – генерал Н. Ртищев.

В 1809 г. для осуществления контроля над Кубинской провинцией было введено так называемое «кубинское правление» в составе четырех влиятельных беков во главе с Мирзой Мамедханом. Но восстание осенью 1810 г. против российской власти проявило слабость кубинского правления и его главного наиба. После подавления бунта председателем правления был назначен царский штаб-офицер, являвшийся комендантом кубинской крепости. Со временем вся полнота власти сосредоточилась в его руках, а кубинское правление потеряло какие-либо рычаги влияния на ситуацию в регионе.

Почти сразу встал вопрос о «приведении в порядок» и имеретских дел. Российская военная администрация, вопреки договоренностям 1804 г., ввела свои многочисленные войска в г. Кутаиси – столицу Имеретии, и отстранила от власти Соломона II. Царь укрылся в горах верхней Имеретии и начал призывать народ к борьбе с русскими оккупантами, прося помощи у турок, персов и даже у Наполеона и [5, с. 42]. Главнокомандующий Грузии генерал А. Тормасов пригласил Соломона II в Тифлис якобы для переговоров, а затем арестовал. Однако 11 мая 1810 г. царю удалось бежать. Он скрывался в Ахалцихе. В сентябре 1810 г. царь потерпел окончательное поражение и эмигрировал в Турцию, где и умер через пять лет [5, с. 42].

Не менее удачными, чем у его коллеги А. Тормасова, были действия генерала Ф. Паулуччи, который силами двух егерских батальонов в 1810 г. победил десятитысячную иранскую армию возле Ахалкалаки и помешал образованию иранско-турецкого военного союза, направленного на совместные действия против Российской империи на Кавказе [5, с. 42]. В том же 1810 г. русский батальон высадился со стороны моря в Сухуми и разбил турецкий батальон. Абхазское княжество, как об этом уже было сказано, хотя и вошло в состав России, сохранило при этом внутреннее самоуправление. И не случайно. Правителем Абхазии стал Георгий Шарвашидзе, зять княгини Нино Радиани, которая много сделала для того, чтобы Западная Грузия перешла во владение Российской империи [5, с. 41].

Тем временем в русско-турецкой войне наметились серьезные изменения. Несмотря на то, что англичане начали массово поставлять персам и османам оружие и военных инструкторов, а Петербург был вынужден приостановить свое стремительное наступление на Кавказе из-за угрозы войны с Францией, Турция все же начала переговоры с Россией 19 октября 1811 г. в Журжий. По инициативе М. Кутузова из-за наступления холодов их перенесли в Бухарест. Именно здесь между Портой и Петербургом 5 мая 1812 г. был подписан прелиминарный мирный договор, а через одиннадцать дней – 16 мая Турция его ратифицировала.

Бухарестское соглашение содержало шестнадцать открытых и две секретные статьи. Оно предусматривало вхождение в состав России Бессарабии вместе со стратегически важными крепостями Хотин, Бендеры, Аккерман, Килия и Измаил, а также всех, добровольно присоединенных областей Закавказья вплоть до Арпачая, Аджарских гор и Черного моря. Турки при этом вернули себе Поти, Анапу и Ахалкалаки, однако к Грузии отошли территории от реки Быри до Чолоки, и порты Сухуми, Кулеви (Редут-Кале) и Шекветили.

В течение 1811 – 1812 гг. Аббас-Мирза предпринял последнюю попытку восстановить персидское господство на Южном Кавказе. В январе 1812 г. ему удалось взять в плен Троицкий полк, однако вскоре русские исправили ситуацию и заставили Аббас-Мирзу согласиться на мирные переговоры. После ряда поражений и потери союзников (Франция потерпела фиаско в войне 1812 г., а Великобритания из врага превратилась в союзника России) иранскому правителю не оставалось ничего другого, как также пойти на мирные переговоры с Петербургом. Русско-иранская война закончилась заключением мира 24 октября 1813 г. в карабахском поселке Гюлистан. Согласно Гюлистанскому договору, Дагестан, Восточная Грузия, Гянджинское, Карабахское, Шекинское, Ширванское, Бакинское, Кубинское, Талышское и Дербентское ханства, а также ряд районов Восточной Армении (Ширак, Лори, Шамшадин, Зангезур) окончательно отошли России. Кроме того, на Каспийском море только она могла держать флот [2, с. 423].

Таким образом, борьба за Южный Кавказ в начале XIX века между тремя бесспорными региональными лидерами – Российской, Османской

империями и Ираном закончилась инкорпорацией значительной части Закавказья в состав России.

Список литературы

1. Воскобойников, С.Г. Участие донских казаков в русско-турецкой войне 1806 – 1812 гг. / С.Г. Воскобойников. – Ростов-на-Дону, 2006. – 27 с.
2. Ковалевский, Е.П. Восточные дела в двадцатых годах / Е.П. Ковалевский // Вестник Европы. – 1868. – № 3. – С. 98 – 103.
3. Колосов, Д.В. Великие сражения в истории России / Д.В. Колосов, А.Г. Вронский, А.И. Родин, А.В. Шведов. – М.: ООО «Дом Славянской книги», 2009. – 479 с.
4. Ливен, Д. Интервью Первому каналу. Лондон, 2004. Падолист. [из книги: Леонтьев М. Большая игра / М. Леонтьев. – М.: Астрель-СПб, 2008. – 319 с.].
5. Очерки истории Грузии (в восьми томах). Поэтому V. Грузия в XIX веке. – Тбилиси: «Мецниереба», 1990. – 614 с.

УДК 94(470+571):37 – 055.2 “17/19”

Е.С. Воропай,

*ассистент кафедры истории Отечества,
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск
voropay.elena18@mail.ru*

РАЗВИТИЕ ЖЕНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В КОНЦЕ XVIII – В НАЧАЛЕ XX СТ.

Аннотация. В статье дается аналитический обзор основных этапов становления и развития женского образования в России с момента возникновения отдельных женских учебных заведений во второй половине XVIII в., находившихся в ведении государства, и вплоть до начала XX в., когда система женского образования стала результатом общественной деятельности и общественной инициативы передовой интеллигенции России.

Ключевые слова: женское образование, женские учебные заведения, народная школа, система образования.

Долгое время образование в России носило сословный и гендерно-неравный характер. Основную роль в формировании гендерных норм играла православная церковь, самодержавное государство, сословная социальная структура, аграрный тип производства. Так, утверждение в России монотеизма способствовало формированию патриархатного социального порядка, для которого характерны главенство мужчин и подчинение женщин. Это вместе с изменением социально-экономических условий, формированием привилегированных сословий и влиянием татаро-монгольского ига привело к

лишению женщин тех прав, которыми они обладали в Древней Руси. Через несколько веков реформы Петра I нанесли значительный удар по архаическим традициям.

В 1717 г. Петр I предпринял поездку во Францию для того, чтобы посетить женское учебное заведение в Сен-Сире. В 1724 г. он издает указ, который предписывает «монахиням воспитывать сирот обоюбого пола и обучать их грамоте, а девочек, сверх того, пряже, шитью и другим мастерствам». Эти планы не были реализованы на государственном уровне, однако независимо от государственной политики женское образование с того момента начало самопроизвольно развиваться по двум направлениям – домашнее и частное (женские школы и пансионы) [2, с. 145].

Со второй половины XVIII в. и вплоть до начала XX в. в области образования России существовало противостояние государства с одной стороны и общественности – с другой. В ведении государства осталась созданная ранее система мужского образования, представленная на тот момент высшей, средней и военной школой, а педагогическая общественность во главе с выдающимися русскими педагогами К.Д. Ушинским, Н.И. Пироговым, Н.А. Вышнеградским занялась созданием образовательной системы для женщин.

Новая модель женских учебных заведений (гимназии и прогимназии), имела в своей основе принципы, прямо противоположные тем, которые господствовали в системе образования предшествующего периода: – всеобщность и открытость, – гуманистическая направленность, – общественно-государственный характер. На этих принципах строится новая всеобщая женская школа, которая впоследствии легла в основу системы женского образования [5, с. 25].

К началу XIX в. функции женских учебных заведений значительно сужаются, им предписывается готовить лишь «жен и матерей семейства». В первой половине XIX в. государственная политика в области образования ужесточается, так как царское правительство опасается революционных настроений и имеет своей целью «охранять самодержавные устои государства». Несмотря на увеличение числа женских средних школ, женское образование в означенный период имеет черты жесткой сословности и практически не развивается.

Начало школьному (внесемейному) образованию девочек положила Екатерина II. Ранее даже в богатых семьях девочек не столько образовывали, сколько воспитывали в духе христианских ценностей и ритуалов, причем основная роль в этом принадлежала няне. Сама практика доступа девочек в публичное пространство школ и пансионов были большим шагом вперед по сравнению с предыдущим временем [3].

Прогрессивным явилось то, что в Смольном институте имелись дворянское и мещанское отделения. Здесь девушки получали систематическое образование: их учили новым языкам, литературе, Закону Божьему, алгебре,

геометрии, физике, географии, естественной истории, танцам, рукоделию и домоводству.

Преемницей Екатерины Великой в деле распространения женского просвещения стала супруга Павла I императрица Мария Федоровна. Образованная ей канцелярия, призванная служить делу попечения и способствовать распространению в государстве образованию женщин, не только носила ее имя, но и была полностью подотчетна ей.

Создание Николаем I IV отделения на основе канцелярии императрицы Марии стало началом нового, третьего этапа отношений власти и общества в вопросе реформирования женской школы. К этому времени все отчетливее становились изменения во внутреннем укладе жизни русского дворянства. Изменения традиционной культуры сказались и на самом инертном институте общества – семейных отношениях: менялись многие стереотипы, положение женщины, требования к уровню ее образования, воспитанию, манерам.

Эпоха либеральных реформ Александра II стала новой ступенью не только в развитии женского просвещения, но и временем сотрудничества государственной власти и передовой общественности страны. Впервые в Российской империи был реализован принцип всеобщего образования.

Общественная деятельность по созданию начальных народных школ развернулась уже в конце 1850-х гг., задолго до проведения официальных правительственных акций в области начального народного образования. Первым и наиболее ярким проявлением этой деятельности было открытие бесплатных воскресных школ, в организации которых передовая русская интеллигенция видела не только средство распространения грамотности и образования в стране, но и один из путей сближения с народом.

Первый реальный шаг к серьезному реформированию женского образования был предпринят 5 марта 1856 г., когда последовало высочайшее повеление: «Приступить к соображениям об устройстве на первый раз в губернских городах женских школ, приближенных по курсу к гимназиям, по мере способов, которые к тому могут представиться» [5, с. 231].

В середине XIX века начали создаваться специальные женские училища, готовящие акушерок, а также учительниц и медсестер, которые, правда, могли работать только в женских школах и больницах. Вопрос о получении женщинами университетского образования и соответствующих дипломов так и не был решен положительно в царской России.

По данным 1894 г. система среднего женского образования включала в себя следующие основные типы учебных заведений: гимназии и министерские и мариинские, институты благородных девиц и епархиальные училища [5, с. 109]. Уровень общеобразовательной подготовки министерских и мариинских гимназисток, «институток», «епархиалок» был примерно одинаков, хотя в министерских гимназиях он считался более высоким.

Во второй половине XIX в. растет число женских средних учебных заведений духовного ведомства – епархиальных училищ, открывавшихся с

разрешения Синода. Епархиальные училища также готовили учительниц для церковноприходских школ и школ грамот.

В соответствии с государственной доктриной центральное место среди учебных дисциплин во всех учебных заведениях (как мужских, так и женских) занимал Закон Божий. В женской гимназии его изучали на протяжении всего периода обучения, в среднем два урока в неделю.

Заключение. Процесс складывания российской образовательной системы продолжителен по времени, обусловлен многочисленными факторами, извилист и своеобразен по содержанию. Женское образование, бесспорно, имеющее свою специфику, на определенном этапе было важной составляющей этой системы.

К началу XX в. все более привычным, встречающим все меньшее сопротивление со стороны общественности, становится образ курсистки. Власть пошла на значительные уступки: в 1910 г. началось уравнивание в правах дипломов высших женских курсов и мужских учебных заведений. Женщины осваивали все большее количество профессий, становясь равноправными участницами социальной жизни страны.

К тому же обучение на курсах к началу XX в. перестало быть для большинства девушек материальной необходимостью, ушло в прошлое и горячее желание получить высшее образование. Это становилось нормой для девушек России, в понимании и государства, и общественности.

Список литературы

1. Рыжов, А.Н. «Допустить к лекциям наравне с мужчинами». Статистика женского среднего и высшего образования в начале XX века / А.Н. Рыжов // Вестник ПСТГУ. – 2022. – Вып. 64. – С. 32–51.
2. Косетченкова, А.Е. Эволюция женского профессионального образования в официальной образовательной системе страны (конец XIX–начало XX веков) / А.Е. Косетченкова // Научные ведомости. – 2011. – № 19 (114). – С. 157–164.
3. Котовская, М.Г. К истории женского образования в России (XVIII–XIX вв.) / М.Г. Котовская // Вестник ПСТГУ. – 2014. – Вып. 4 (35). – С. 103 – 113.
4. Пономарева, В.В. Первая реформа Смольного института (из истории начального периода формирования системы женского образования в России): 1783–1785 / В.В. Пономарева // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2018. – № 6-1. – С. 29–36.
5. Евстратова, А.И. Развитие высшего женского образования в России в XIX веке / А.И. Евстратова, И.И. Никонов // Женщины в отечественной науке и образовании: коллектив. моногр.: Иваново, 2007. – 456 с.

А. А. Звонок,
*кандидат философских наук, доцент кафедры социологии и организации
работы с молодежью,
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск
al.zvonok@gmail.com*

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ НАРРАТИВНОГО АНАЛИЗА ТРАНСКРИПТОВ НАРРАТИВНЫХ ИНТЕРВЬЮ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ТИПА «УСТНАЯ ИСТОРИЯ»

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые направления нарративного анализа, применяемые в исследованиях типа «устная история» в социологических, этнографических и историографических исследованиях.

Ключевые слова: «устная история»; нарративное интервью; нарративный анализ.

«Устная история» («Oral history») – это направление качественных исследований, целью которых является выяснение субъективного восприятия исторического (или просто важного) события и его последствий для участников или очевидцев, то есть, это исследовательская практика, которая заключается в использовании метода интервью (нарративного или глубинного) для получения устных свидетельств относительно событий, имеющих определенную значимость. Эта исследовательская практика занимает очень важное место как в социологии, так и в этнографии и историографии. Социологи с помощью «устной истории» пытаются выяснить субъективное восприятие того или иного события и его последствий для участников или очевидцев, этнографы пытаются получить информацию об историческом прошлом, культуре, обычаях, повседневной жизни различных этносов, а историки и историографы хотят выяснить исторические подробности, которые прошли мимо официальных архивов и документальных письменных источников.

Согласно анализу Т. Берген, следует разделять исследования «устной истории» и «устную традицию» (народный фольклор, саги, поэмы, легенды и т.д.). Ключевыми признаками полноценного исследования в рамках «устной истории» являются следующие:

- история создана в формате интервью;
- история должна быть записана;
- история должна основываться на истории (нарративе);
- в истории директивная роль принадлежит рассказчику, а не интервьюеру;
- в истории рассказчик рассматривается как основной автор истории (и главное действующее лицо);

– история сохраняется для последующего анализа и интерпретации, в том числе вторичного анализа сторонними исследователями;

– история отвечает профессиональным стандартам (этическим, правовым и т.д.) [1, с. 22–24].

Наиболее подходящим методом сбора полевой информации в рамках исследований «устная история» сегодня является нарративное интервью, метод неформализованного интервью, который был разработан Ф. Шютце в 1970-х годах для того, чтобы реконструировать социальные события с точки зрения информантов, насколько это возможно. Процедура нарративного интервью имеет следующий вид:

1. *Начало интервью (основной рассказ)*. Интервьюер кратко формулирует общий вопрос – «нарративный импульс», цель которого – побудить информанта рассказывать о своей жизни (или конкретных событиях, которые он пережил). Тема интервью сообщается респонденту непосредственно перед началом беседы – рассказ должен быть экспромтом. После начала рассказа функция интервьюера сводится к функции слушателя, максимум, поддерживающего рассказчика одобрительными кивками и побудительными междометиями.

2. *Фаза нарративных расспросов*. Интервьюер задает информанту вопросы относительно прерванных линий рассказа и малопонятных мест, предлагает рассказчику уточнить и дополнить их. Расспросы производятся только после окончания рассказа интервьюируемого, без вмешательства в процесс рассказывания.

3. *Заключительная часть («теоретическое резюме»)*. Информант получает возможность дать объяснения или оценить какие-либо рассказанные события из своей жизни, дает оценочное «резюме» своему рассказу [3, с. 39 – 40].

А. Ю. Лапшина включает в допустимые виды коммуникации между интервьюером и рассказчиком на фазе «основного рассказа» следующие приемы: парафразы, метакоммуникативные комментарии, косвенные речевые акты, сигналы обратной связи, утвердительные конструкции с семантикой оценки в рамках эмоционально-настраивающей стратегии. Другие вмешательства в нарративное повествование являются крайне нежелательными [4, с. 1571].

К преимуществам нарративного интервью как полевого метода сбора информации относительно прочих опросных методов Д. А. Радостев относит следующие:

– позволяет исследовать малоизученные социальные феномены, для которых сложно заранее составить перечень вопросов;

– анализ структуры авторского рассказа дает исследователю возможность отследить процесс изменения восприятия жизненного мира информантом;

– позволяет проследить и выявлять ситуации, выступающие в качестве объективных фактов, повлиявших на ключевые действия информанта в рассказе [6, с. 480–481].

Одной из ключевых проблем нарративных интервью является относительная сложность их анализа в сравнении с другими видами неформализованных интервью. Хотя транскрипты таких интервью можно анализировать различными методами качественного анализа данных: качественным контент-анализом, с помощью тематического анализа, посредством дискурсивного анализа или анализа качественных данных в рамках «обоснованной теории» А. Страусса и Б. Глейзера – наиболее применяемым методом анализа любых нарративов (будь это интервью или художественный роман) является нарративный анализ.

Нарративный анализ – это метод качественного анализа данных, направленный на интерпретацию повествований (нарративов). При анализе повествования особое внимание уделяется временной последовательности событий, упоминаемых рассказчиком, событиям и персонажам, включенным в рассказ, субъективной значимости различных событий, упомянутых в повествовании для рассказчика, эмоциональной оценке событий и лиц со стороны рассказчика.

Н. П. Бусыгина выделяет следующие основные направления нарративного анализа: *анализ жизненной истории в подходе Д. Макадамса, интегративная схема нарративного анализа Д. Хайлса и И. Чермака и анализ структуры нарратива по схеме В. Лабова и Дж. Валецкого.*

1. *Анализ жизненной истории в подходе Д. Макадамса.* Популярный подход Д. Макадамса очень напоминает процедуру классического количественного контент-анализа, только в применении к нарративному тексту: подсчитываются значимые смысловые единицы анализа (категории) в транскрипте интервью. Кроме того, при данном виде анализа следует дополнительно обращать внимание на следующие аспекты текста:

- эмоциональный тон нарратива;
- образность текста (метафоры и т. д.);
- темы или направляемые целями последовательности событий, отражающие мотивацию героя нарратива (любовь, выживание, стремление к власти и т. д.);
- идеологические установки и моральная позиция героя нарратива, его мировоззрение;
- лично значимые воспоминаний (яркие события, поворотные моменты и т. д.);
- анализ ролевого опыта героя нарратива и других персонажей, представление рассказчиком себя и других персонажей в собственном сознании;
- окончание: какой сценарий будущего видит для себя и других рассказчик.

2. Интегративная схема нарративного анализа Д. Хайлса и И. Чермака.

Нарративный анализ начинается с многократного прочтения текста целиком с последующим разбиением его на отдельные фрагменты – смысловые шаги нарратива, как они представлены самим рассказчиком. Фрагменты нумеруются, превращая первичный транскрипт нарративного интервью в рабочий транскрипт. Далее используются 6 линий анализа, включающих сочетания холистического анализа (целостная история как единица анализа), содержательного анализа (конкретные события, о которых рассказывается в истории), категориального анализа (основные категории и темы, из которых складывается нарратив) и формального анализа (форма истории, как она была рассказана). Таким образом, исследователь применяет одно или несколько из следующих сочетаний анализа:

- анализ фабулы (естественной последовательности событий) и сюжета;
- холистически-содержательный анализ;
- холистически-формальный анализ;
- категориально-содержательный анализ;
- категориально-формальный анализ;
- критический нарративный анализ (какова функция нарратива, рассказанного рассказчиком, как он позиционирует себя и других героев рассказа).

3. Анализ структуры нарратива по схеме В. Лабова и Дж. Валецкого.

Часто применяемый при исследованиях повседневности, данный простой подход включает в себя следующие элементы:

- тезисы (краткое изложение сути);
- ориентация (время, место, участники нарратива);
- комплекс действий (фабула событий);
- осложняющее событие (ключевое событие нарратива);
- оценка рассказчика (смысл действий и отношение рассказчика);
- резолюция (подведение итогов рассказа);
- кода (анализ завершения повествования) [2, с. 354–369].

Остается неразрешенным вопрос об итоговом выборе того или иного подхода к нарративному анализу при обработке устных историй. В качественной социологии достаточно сильна позиция сторонников «обоснованной теории» А. Страусса и Б. Глейзера, считающих, что ее следует применять к любым массивам неформализованной первичной социологической информации, потому что исследования в рамках данного подхода максимально приближены к «строгим» научным исследованиям. В то же время излишняя формализация качественных исследований может привести к потере ими своих уникальных преимуществ в сравнении с классическим количественным подходом к исследованиям. Итоговый выбор метода анализа нарративов всегда должен исходить из поставленных цели и задач исследования и возможностей исследователя.

Список литературы

1. Bergen, T. *Transcribing Oral History* / T. Bergen. – London, New York : Routledge, 2020. – 228 p.
2. Бусыгина, Н. П. Качественные и количественные методы исследований в психологии / Н. П. Бусыгина. – М. : Юрайт, 2022 – 423 с.
3. Журавлев, В. Ф. Нарративное интервью в биографических исследованиях / В. Ф. Журавлев // Социология: методология, методы, математическое моделирование. – 1994. – № 3–4. – С. 34–43.
4. Лапшина, А. Ю. Особенности тематического развития нарративного интервью / А. Ю. Лапшина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2009. – Т. 11. – № 4–6. – С. 1566–1571.
5. Память о блокаде: Свидетельства очевидцев и историческое сознание общества / Под ред. М. В. Лоскутовой. – М. : Новое издательство, 2006. – 392 с.
6. Радостев, Д. А. Познавательные возможности нарративного интервью в изучении жизненного мира волонтеров / Д. А. Радостев // Социальные и гуманитарные науки: теория и практика. – 2017. – № 1. – С. 477–482.

УДК 39(=1-81: 527.1) “1775/1778”: 929 Антипин

В. С. Мурзин,
аспирант 1 курса направления подготовки
«Исторические науки и археология,
Профиль подготовки
«Всеобщая история (соответствующего периода)»,
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск
vitmurz1n@yandex.ru

ЭКСПЕДИЦИЯ И. М. АНТИПИНА НА КУРИЛЬСКИЕ ОСТРОВА В 1775–1778 ГГ. И ВОСПРИЯТИЕ АЙНУ

Аннотация. В статье излагается история посещения Курильских островов в 1775–1778 гг. иркутским дворянином И. М. Антипиным на основе сравнительного изучения опубликованных российских источников, методами исторической имагологии выясняются механизмы восприятия айнов.

Ключевые слова: айны, Курильские острова, ясак, мохнатые курильцы, историческая имагология.

Проблема восприятия отдельно взятого этноса окружающими его народами составляет не только значительную часть его этнографической и внешнеполитической истории, но также оказывает важнейшее влияние на культурную картину мира этого народа, а также на процесс формирования этнической идентичности. В этом отношении представляет интерес экспедиция иркутского дворянина И. М. Антипина на о. Уруп, осуществленная в 1775–1778 гг. для «государственной пользы». По

результатам путешествия был составлен рапорт, дающий представление о восприятии русскими местного населения – айнов. Текст документа убедительно свидетельствует о влиянии стереотипов и национальных образов, сформированных автором в качестве способа описания другого этноса.

Отметим что документы из российских архивов, относящиеся к этой теме, являлись предметом изучения в дореволюционной (А. С. Полонский) и современной историографии (В. В. Щепкин). Однако документы правительственной экспедиции на южные Курилы в 1775–1779 гг. не изучались с точки зрения исторической имагологии. В этом отношении тема данной работы является актуальной.

К началу последней четверти XVIII в. в результате расширения территории Российской империи стали актуальными вопросы взаимодействия с коренным населением новых территорий, развития торговли и обеспечения безопасности [1, с. 228–229]. Не являлись исключением и острова Курильской гряды, в закреплении которых за Россией, нормализации отношений с местным населением, упорядочением ясачного сбора и налаживании торговых связей с Японией было заинтересовано правительство в Петербурге [1, с. 229].

Решить указанные задачи по поручению Сибирского губернатора генерал-поручика Адама Бриля (1719–1786) и Главного командира Камчатки премьер-майора Магнуса Бема (1727–1806) предстояло экспедиции под началом иркутского дворянина Ивана Антипина, знавшего японский язык [4, с. 139–140]. Некоторая информация о населении Курил – айнах – к тому времени в России была известна, поэтому И. Антипин должен выявить возможности приведения в подданство «мохнатых курильцев» (так в России XVIII в. называли айнов. – *В.М.*) и установления торговых отношений с японцами [2, с. 142–143].

В инструкции, переданной Антипину, встречаются этнокультурные стереотипы [3, с. 146–155]. Так, айны в восприятии российской стороны являются народом «диким», которым при первой встрече рекомендуется не доверять и вести себя с ними ласково и в то же время осторожно [6, с. 443–444]. Как представляется, несмотря на то, что термин «дикий» является стереотипным, в данном случае он не имел негативной коннотации. С точки зрения имагологии этот «стереотип», по справедливому замечанию Марко Синиреллы, отличается от большинства традиционных трактовок тем, что не закрепляет «внерационального содержания, негативных функций и уничижительных оценок» [5, с. 12]. Об этом в составленном по результатам экспедиции рапорте И. Антипина сказано следующее: «Во оном вояже ... сошлых курильцов привести по-прежнему в подданство и к платежу ясака. А потом с мохнатыми, живущими на девятом на десять и на других островах, с курильцами поиметь знакомство и дружеское обхождение и приводить тож в подданство ея и. в. и в платеж ясака...» [7, с. 160].

Экспедиция отправилась из Охотска 24 июня 1775 г. на судне «Св. Николай», однако во время стоянки у о. Уруп корабль был разбит штормом. К июлю 1776 г. два участника экспедиции достигли на байдарках ближайшего к

Камчатке острова и рассказали о происшествии [8, с. 113]. В это время остальная экспедиция находилась на Уруп, куда периодически с Южных Курил приезжали «мохнатые», но полноценную коммуникацию выстроить не удалось, поскольку «переговор имели чрез малое свое маяченье без знающего их разговора по названию их на японском разговоре, то ж и о японцах, когда приходят на Аткис и какой торг имеют, объявляли маяченьем» [7, с. 161]. Проблема была разрешена, когда с Камчатки в том же 1776 г. на Уруп прибыли байдары с провизией, а так же, как записал И. М. Антипин в рапорте, «... толмачи, знающие мохнатской разговор, из сошлых прежде з ближних островов курильцов» [7, с. 161]. При этом Антипин особо подчеркнул тот факт, что один из прибывших айнов крещеный. В плане восприятия это имеет важное значение, в России XVIII в. православие являлось одним из важнейших маркеров дихотомии «свой–чужой», а обращение в православную веру – важнейший инструмент, посредством которого распространялось российское влияние на присоединенных территориях [4, с. 79].

Первые достоверные описания айнов Иван Антипин смог составить, в течение 1776–1778 гг. когда «...в острове оставался я тогда в 23 человеках русских и камчедал. А что ж оставшись ... с протчих островов с мохнатыми курильцами свидание имел, а наипаче 1777-го году в разные времена часто к нашему жительству байдарами приезжали ...» [7, с. 161]. Айны в восприятии И. М. Антипина предстают, прежде всего, как люди, которые умеют держать своё слово. Он отмечает, что эта черта – едва ли не самая важная в характере названного народа. Однако это не помешало автору несколько раз в отношении языка айнов использовать слово «маяченье», тем самым подчеркивая их «звероподобные» качества и, соответственно, формируя стереотип восприятия [7, с. 162].

Еще одним стереотипом, характеризующим айнов как этническую группу и определившим образ айнов, является восприятие внешности последних. В рапорте они упоминаются как «мохнатые курильцы», поскольку они носили бороды. Этот признак был использован в качестве основного при выделении данной этнической группы, живущей на Южных Курилах, поскольку на Северных и Средних Курилах проживали другие народности, которые в русских источниках упоминались как ближние и «сошлые» курильцы.

Итак, экспедиция И. М. Антипина стала важной вехой в истории российско-айнских контактов и формирования представлений названных народов друг о друге. Нельзя сказать, что по результатам этого путешествия в России сформировался однозначный и неподвижный образ «другого». Рапорт иркутского дворянина и описанные в нем случаи контактов с айну является одним из многих свидетельств пути формирования представлений о жителях Курил. Конкретными условиями и механизмами возникновения социальной категоризации «мы–они» в данном случае являлись расширение территории Российской империи и связанное с этим освоение земель Сибири и Дальнего

Востока, развитие экономических и культурных связей с проживавшими по соседству народами.

Список литературы

1. Василевский, А. А., Потапова, Н. В. Очерки истории Курильских островов. Т. 1. История Курильского архипелага с древнейших времен до Санкт-Петербургского договора 1875 года. / А. А. Василевский, Н. В. Потапова. Южно-Сахалинск : Изд-во СахГУ, 2017. – 416 с.

2. Из инструкции иркутского губернатора генерал-поручика А. И. Бриля главному командиру Камчатки премьер-майору М. К. Бему о необходимости организации новой экспедиции на южные Курильские острова с целью установления торговых отношений с Японией // Русские экспедиции по изучению северной части Тихого океана во второй половине XVIII в. Сборник документов. – М. : Наука. Главная редакция восточной литературы, 1989. – С. 142–143.

3. Из инструкции М. К. Бема начальнику экспедиции на дальние Курильские острова И. М. Антипину о подготовке и задачах плавания // Русские экспедиции по изучению северной части Тихого океана во второй половине XVIII в. Сборник документов. – М. : Наука. Главная редакция восточной литературы, 1989. – С. 146–155.

4. Климов, В. Ю. Айны в истории российско-японских отношений XVIII–XIX вв. Коллективная монография / В. Ю. Климов, М. В. Осипова, В. В. Щепкин, О. В. Климова, А. В. Климов. – СПб. : Изд-во ЛЕМА, 2020. – 255 с.

5. Поляков, О. Ю. Имагология: учебное пособие / О. Ю. Поляков. – Киров : ВятГУ, 2015. – 184 с.

6. Полонский, А. С. Курилы / А. С. Полонский // Записки императорского Русского географического общества по отделению этнографии. – СПб., 1871. – Т. 4. – С. 369–576.

7. Рапорт И. М. Антипина в канцелярию Охотского порта о пребывании на Курильских островах в 1775–1778 гг. // Русские экспедиции по изучению северной части Тихого океана во второй половине XVIII в. Сборник документов. – М. : Наука. Главная редакция восточной литературы, 1989. – С. 160–162.

8. Щепкин, В. В. Экспедиция И. М. Антипина и Д. Я. Шабалина 1778–1779 гг. в российских и японских источниках / В. В. Щепкин // Актуальные проблемы современной Японии. Выпуск XXIX. – М. : ИДВ РАН, 2015. – С. 111–131.

Т. В. Чайковская,
*аспирант 2 курса
направления подготовки «Исторические науки и археология»
профиль «Всеобщая история (соответствующего периода)»,
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск
borzilova.tetiana@yandex.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ ТУРЕЦКОЙ ПОЛИТИКИ «МЯГКОЙ СИЛЫ» НА ТЕРРИТОРИИ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ: 1994 – 2014 ГГ.

Аннотация. В статье рассматривается деятельность Турецкого агентства сотрудничества и координации (ТИКА) на территории Республики Крым в 1994 – 2014 гг., как средство реализации турецкой политики «мягкой силы» по отношению к крымским татарам.

Ключевые слова: «мягкая сила», крымские татары, национальная идентичность, «крымская весна».

Россия и Турция – две державы, взаимодействие которых имеет важное геополитическое значение в условиях нового формирующегося мирового порядка. Для поддержания региональной стабильности весьма важно, чтобы два государства, благодаря пониманию своих стратегических интересов, проводили курс, направленный на активное геополитическое сближение и сотрудничество. В то же время необходимо учитывать, что Россия и Турецкая Республика имеют фундаментальные противоречия в геополитической сфере, которые, к тому же, отягощены исторической памятью о 12-ти российско-турецких войнах.

Турецкая Республика за последнее столетие в своей внешней и внутренней политике прошла уникальный путь, чередуя подражание, то России, то Западу, к собственному политическому мнению и возвращению к своим цивилизационным корням и имперским амбициям.

Начиная с конца 80-х гг. XX в., во внешней политике Анкары возникает и активно развивается уклон на формирование притягательного образа Турции за рубежом с помощью «мягкой силы», в том числе – посредством распространения своего гуманитарного и информационно-культурного влияния.

При этом в фокусе турецкой «мягкой силы» оказались не только тюркоязычные страны бывшего Советского Союза и регионы Российской Федерации, но и Автономная Республика Крым (в то время входившая в состав Украины), где проживают крымские татары.

На территории Республики Крым проживают представители 125 национальностей и народностей, среди которых крымские татары составляют 12,1%. Но особые исторические традиции и отношения,

связывающие крымских татар и турок, определенные, с свое время, некой самодостаточностью и независимостью Крымского ханства в отношении с Османской империей, позволяли татарам общаться с турками «на одном уровне» [13].

До 2014 г. политика «мягкой силы» в Крыму активно реализовывалась Турецким агентством сотрудничества и координации (ТИКА), которое было там открыто еще в 1994 г. По состоянию на 2015 г. центры ТИКА были открыты в 42 государствах; на территории Российской Федерации эта организация запрещена, а потому еще в 2014 г. она прекратила свою деятельность на территории Республики Крым [3, с.147].

Деятельность данной организации была рассчитана на различные возрастные и гендерные группы и учитывала интересы всех слоев крымско-татарского общества, а потому охватывала широкие массы крымско-татарского населения.

Анализ деятельности ТИКА в Крыму подтверждает, что она была нацелена на создание благоприятной среды для продвижения турецких национальных интересов в Крыму. Среди основных направлений деятельности данной организации до 2014 г. можно отметить:

1. Финансирование инфраструктурных и других социальных проектов (строительство водопроводов, гуманитарная помощь отдельным семьям, реализация совместных экономических проектов, строительство и реставрация учебных и медицинских учреждений и т.д.) [1; 9; 11; 12].

2. Формирование протурецкой и националистической крымско-татарской элиты (финансирование образовательных программ на всех уровнях образования, открытие турецких учебных заведений, организация различных мероприятий для преподавателей и т.д.) [2; 10, с.21].

3. Популяризация турецких и крымско-татарских национальных героев, истории, культуры и языка [4; 6]. Финансирование археологических и реставрационных работ, проведение научных конференций [10, с.22]

4. Возрождение и распространение ислама (планировалось, но не было реализовано строительство соборной мечети в г. Симферополе) [7].

5. Финансирование средств массовой информации (телеканалы и газеты «Голос Крыма», «Авдет», «QHA» и «ATR») [10, с. 21].

После успеха «крымской весны» и добровольного вхождения Крыма в состав Российской Федерации ТИКА свернула свою деятельность в этой республике и продолжила сотрудничать с крымскими татарами на территории Украины. Тем не менее, Турецкая Республика пытается сохранить свое влияние на этнополитические процессы в Крыму, предпринимая попытки продолжать начатую ранее деятельность уже непосредственно посредством официальных обращений и встреч с руководством Российской Федерации. Все эти действия активно обсуждаются в протурецких СМИ, в первую очередь для того, чтобы крымско-татарская общественность знала, что Анкара не прекращает заботиться о своих единоверцах. В течение 2014 – начала 2015 гг. практически на всех официальных встречах между представителями России и

Турции турецкая сторона поднимала вопросы о сохранении и реализации прав и свобод крымских татар, которые были достигнуты в предыдущее годы.

Вместе с тем, не без участия Анкары в 2014–2015 гг. выросла напряженность между обеими сторонами. В частности, это было связано с тем, что Турецкая Республика не признала присоединение Крыма к России, а также не признала итоги выборов в Государственный совет Республики Крым (сентябрь 2014 г.), заявив, что новыми властями «было оказано давление на Национальную ассамблею крымско-татарского народа, то есть меджлис, имеющее целью запугать крымско-татарский народ» [5]. Эти действия вселили надежду в националистически настроенных общественных и политических деятелей крымско-татарского народа, вследствие чего во второй половине 2014 г. на территории Крыма и в ряде турецких городов прошли антироссийские акции, организованные крымскими татарами и их представителями, опасавшимися, что российские власти сведут к минимуму общественно-политическую роль Меджлиса.

Таким образом, можно отметить, что политика турецких властей в 2014–2015 гг. по отношению к крымским татарам носила двоякий характер: с одной стороны, Анкара пыталась сохранить добрососедские отношения с официальной Москвой (Р. Т. Эрдоган неоднократно подчеркивал, что Турция не поступится своими отношениями с Россией. – *Т.Ч.*), а с другой – допускала резкие высказывания в адрес России, выступая в роли «защитника» крымско-татарского народа тогда, когда ей это было выгодно [8]. Такая политика, реализовывавшаяся с применением инструментов «мягкой силы», позволила турецким властям, в определенных масштабах официально продолжить продвижение своих политических и экономических интересов в Республике Крым.

Список литературы

1. Абдуллаев, И. Турция профинансирует очередной проект / И. Абдуллаев // *Голос Крыма*. – 2000. – № 44 (363). – С. 2.
2. Алядинова, Л. Новости Меджлиса / Л. Алядинова // *Голос Крыма*. – 2007. – № 21 (703). – С. 3.
3. Демешко, Н. Э. Эволюция турецкой «мягкой силы» в рамках деятельности ТИКА на примере Крыма / Э. Н. Демешко, А. А. Ирхин // *Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского*. – 2021. – Т. 7, – № 1 (73). – С. 144–155.
4. Джемилев и ТИКА открыли крымско-татарский культурный центр [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://islam.by/> – Загл. с экрана. – Дата обращения: 15.03.2023.
5. Заявление официального представителя Министерства иностранных дел Танжу Бильгича в ответ на вопрос о позиции Турции в отношении местных выборов, состоявшихся в Крыму 14 сентября 2014 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.mfa.gov.tr/> – Загл. с экрана. – Дата обращения: 16.03.2023.

6. Львов, Д. Памяти первого президента Турции / Д. Львов // Голос Крыма. – 1999. – № 49 (316). – С. 6.
7. Председатель Меджлиса М. Джемилев посетил Турецкую Республику [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://politika-crimea.ru/> Загл. с экрана. – Дата обращения: 15.03.2023.
8. Путин и Эрдоган обсудили положение крымских татар [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ria.ru/east/>– Загл. с экрана. – Дата обращения: 16.03.2023.
9. ТИКА оказывает помощь Крыму [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://milli-firka.org/> – Загл. с экрана. – Дата обращения: 15.03.2023.
10. Тогрул, И. Политика по отношению к Крыму: мост дружбы между Турцией и Украиной (1991–2011 гг.) / И. Тогрул. – Анкара, 2011. – 27 с.
11. Халилова, Л. Визиты представителей деловых кругов продолжаются / Л. Халилова // Голос Крыма. – 1999. – № 7 (274). – С. 1.
12. Халилова, Л. Турецкие врачи на страже здоровья крымско-татарских детей / Л. Халилова // Голос Крыма. – 2003. – № 49 (525). – С. 1–2.
13. Численность и состав населения АР Крым по итогам Всеукраинской переписи населения 2001 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studfile.net/preview/2282134/page:9/> – Загл. с экрана. – Дата обращения: 15.03.2023.

УДК 378.364.4

Ю. М. Удовенко,
ассистент кафедры социальной работы,
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск
udovenkoum@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования субъектности в подготовке социальных работников в вузе. Автор изучает структуру субъектности, этапы формирования субъектности в вузе. В результате теоретического исследования, приходит к выводу, что проблема субъектности до конца пока не изучена, хоть представляет определенный интерес ученых. Формирование профессиональной субъектности в подготовке социальных работников в вузе повысит качество и эффективность социальной работы.

Ключевые слова: субъект; субъект деятельности; профессионал; эффективность подготовки; структура субъектности; этапы развития субъектности.

Социокультурная коллаборация, возникшая в результате присоединения Донбасса к России, определяет переосмысление ценностных ориентаций системы университетского образования, акцента, который современные образовательные тенденции делают на проектировании инновационных путей его организации, установлении новых отношений между обществом, университетом и обучающимся, формировании инновационного поведения и способов гибкого и мобильного вовлечения студента в образовательную и социальную практику.

Особенностью, придающей смысл успеху современного образования, является формирование личности студента как субъекта образования и социальных отношений, способного самостоятельно реализовывать свои способности в различных областях окружающей действительности, оптимально познающего мир и свое положение в нем. Обществу нужны профессионалы с активной субъектной позицией, позитивными ценностными ориентациями, способные делать ответственный и осознанный выбор в различных ситуациях общества, подверженного риску, разрабатывать эффективную жизненную и профессиональную стратегию, готовые меняться сами и изменять реалии окружающего мира [1].

Сегодня все увереннее на первый план выходит проблема субъекта в образовании, что в подготовке социального работника становится одной из главных теорий в научных исследованиях. Меняющаяся роль студента как субъекта образовательного процесса и социокультурной практики, способного к максимизации внутреннего потенциала, сознательной рефлексии, самоорганизации и саморегуляции в процессе обучения, постоянно меняющиеся условия сущности субъектности как реальной цели университета и современного общества заключаются в том, что акцент делается не на формировании личности с определенными качествами, подготовке и ожидании предстоящей «реальной жизни» и пр., а на сущностных характеристиках индивидуального бытия (самосуществования) студента, уверенного в себе и мотивированного субъекта, способного к максимизации внутреннего потенциала, сознательной рефлексии, самоорганизации и саморегуляции в условиях прогрессивного развития общества [2].

В научной литературе указаны предпосылки для решения проблемы формирования субъектной позиции будущего специалиста по социальной работе. В настоящее время опубликованы работы, раскрывающие сущность феномена субъектности (В. А. Петровский), описаны компоненты субъектного опыта (А.К. Осницкий), принципы организации образовательных систем, развивающих субъектность (В. В. Давыдов, Б. З. Вульф, Г. Н. Прокументова, М. И. Рошков, и др.), а также формирование субъективной позиции, личностного отношения при подготовке будущих специалистов (Е.В. Богданова, И. А. Зимняя, Е. И. Исаев, А. К. Маркова, Ю.В. Сенько, В. А. Слостенин, В. И. Слободчиков, Т. В. Фурьева и др.). Однако проблема формирования субъектной позиции будущего специалиста по социальной работе в условиях современного профессионального обучения не была

изучена в достаточной степени. Влияние условий обучения на личностное развитие студентов социальных специальностей в целом и на формирование их субъектной позиции в частности не изучалось [3].

Рассматривая субъекта в образовательной деятельности, П.И. Бабочкин замечает, что в процессе обучения он выступает как субъект познания, в котором элементы познавательной ситуации будут таковы [4]:

- субъектом познания является обучающийся;
- объектом познания является содержание всех изучаемых им дисциплин;
- средствами получения знаний являются различные носители и трансляторы информации, включая педагогов и образовательные технологии;
- условиями получения знаний являются материальные ресурсы, информационное обеспечение, а также социально-психологическая среда университета и внешняя социальная среда.

Автор считает, чтобы студент был активным субъектом, он должен обладать как природными, так и приобретенными субъектными качествами, к которым, по его мнению, относятся:

- познавательная активность;
- академические навыки;
- профессиональные наклонности и пристрастия;
- позитивная мотивация к обучению и личностному развитию;
- система ценностей, ориентированная на овладение профессией [4, с. 92].

В педагогической теории существует ряд моделей, описывающих формирование субъектной позиции обучающихся. Развитие субъектности – это постепенное повышение способности контролировать собственную активность, поступки и деятельность в целом [5]. Для развития субъектной позиции необходимо преобразовать внешнее восприятие студента в событие его внутренней жизни. Задача педагога состоит в том, чтобы соотнести внешние образовательные, педагогические и личные цели с измеримым личным образовательным результатом [6].

Предлагаемая Н.П. Устиновой структура субъектности позволяет представить формирование субъекта деятельности, состоящее из пяти этапов, который обладает способностью на определенном этапе определять некую универсальность действий, что определенным образом влияет на развитие личности.



Рисунок 1. Этапы формирования субъектной позиции обучающегося
Рассмотрим эти этапы более подробно.

Первый этап – это стадия уверенности, когда происходит процесс преподавания и изучения предмета, процесс обучения. На этом этапе между субъектами создаются доверительные отношения. Преподаватель берет на

себя роль руководителя организации самостоятельной деятельности, поддержка которой обеспечивается правилами взаимодействия и коммуникации.

Второй шаг – создать ситуацию, представляющую интерес. На данном этапе уточняется интерес к изучению материала на основе личных целей и ценностей каждого субъекта обучения. Это может быть эссе, опрос в Google, общая беседа и т.д., чтобы приблизить образовательные цели к обучающемуся.

Третий этап – это предметное действие с набором заданий с конкретными задачами. Происходит осознание выбранных действий, самооценка, поиск перспектив совершенствования. В результате достижения вышеуказанных целей возникает ситуация выбора, адекватность которой определяется индивидуальностью, креативностью, организацией образовательной деятельности.

Четвертый этап – субъектная деятельность по достижению целей сопровождается вовлечением в процесс деятельности субъектов взаимодействия: педагог выполняет роль наставника, студент – роль организатора собственной деятельности.

Заключительный этап – рефлексия, осознание темы достижения индивидуальных целей, полноты достижения результата обучения, понимание и анализ полученных знаний об общей структуре образовательного результата, планируемых компетенциях, потребностях в приобретении социальных, технологических, методологических навыков [7].

Опуская индивидуальные и личностные аспекты профессиональной субъектности, Т.С. Киенко пытается выделить системные социальные проблемы, которые на современном этапе развития социальной работы затрудняют развитие профессиональной субъектности социальных работников. Институциональный анализ приводит автора к выводам о важных ресурсах стимулирования профессиональной субъектности специалистов, которые могут быть найдены в рамках отдельных институциональных моделей Института социальной работы (формально-организационно-управленческой, профессиональной этики и неформальной или субкультурной) и эффективно использованы для повышения качества и эффективности социальной работы [8].

Повышение значимости роли социального работника в условиях современного мира требует от высшей школы создания особых условий для формирования субъекта профессиональной деятельности. Специалист по социальной работе сегодня – это профессионал, обладающий особыми личностными качествами, владеющий специфическими профессиональными компетенциями [9].

Задача высшего учебного заведения – подготовить такого специалиста – субъекта профессиональной деятельности, который способен сам, работая с уязвимой частью населения, формировать субъекта деятельности, перестраивать сознание людей, попавших в трудную жизненную ситуацию, из

позиции объекта жизненных обстоятельств в хозяина своей судьбы, способного отвечать за свои поступки и дела.

Таким образом, проблема формирования субъекта и субъектности в подготовке специалистов по социальной работе в вузе становится все более значимой. Изучение этапов формирования субъектности студента позволит модернизировать образовательный процесс в вузе, его качество и эффективность.

Список литературы

1. Пак, Л. Г. Студент как субъект образовательного процесса и современной социокультурной практики / Л. Г. Пак // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета: Электронный научный журнал. – 2014. – №2(10). – URL: <http://www.vestospu.ru> (дата обращения 24.03.2023)
2. Пак, Л. Г. Социально ориентированная деятельность студента / Л. Г. Пак. – Оренбург : Принт-Сервис, 2013. – 312 с.
3. Черкасова, Ю.А. Становление субъектной позиции будущего специалиста по социальной работе в практическом обучении: дис. ... кандидата пед. наук / Ю.А. Черкасова; Специальность ВАК РФ: 13.00.08. – Красноярск, 2013. – 253 с.
4. Бабочкин, П. И. Студент как субъект учебно-воспитательного процесса в вузе / П. И. Бабочкин // Знание. Понимание. Умение. – 2007. – № 1. – С.90-94.
5. Исаев, Е.И. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах: учебное пособие / Исаев Е.И, Слободчиков В.И. // Православный Свято-Тихоновский гуманитарный ун-т. – Москва: Изд-во ПСТГУ, 2013. – 431 с.
6. Руднева, Т.И. Профессиональное развитие – фактор профессиональной успешности / Т.И. Руднева // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2021. – Т. 27. – №2. – С. 61–65.
7. Устинова, Н.П. Становление субъектной позиции обучающегося в вузе / Н.П. Устинова // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2022. – Т. 28. – № 2. – С. 72–75.
8. Киенко, Т.С. Проблемы и факторы формирования профессиональной субъектности социального работника: монография / Т. С. Киенко. – Издательство Южного федерального университета, 2018. – 140 с.
9. Мальцева, Т.Е. Бинарность роли высшего инклюзивного образования в формировании социально-профессиональной субъектности / Т.Е. Мальцева // Педагогика и просвещение. – 2021. – № 3. – С. 86 – 96.

Д. П. Шульга,
*кандидат исторических наук, научный сотрудник,
Институт археологии и этнографии СО РАН;
доцент кафедры МОиГС,
Сибирский институт управления РАНХиГС,
г. Новосибирск
alkaddafa@gmail.com*

СИНКРЕТИЗМ РЕЛИГИОЗНОЙ СИМВОЛИКИ В ПОГРЕБЕНИИ ШИ ЦЮНЯ (491-579 ГГ.)¹

Аннотация. В статье рассматривается комплекс изображений из раннесредневековой гробницы Ши Цюня. Среди сюжетов на артефактах прослеживается влияние христианской, буддийской и зороастрийской традиций.

Ключевые слова: Великий Шёлковый путь; византийские монеты; искусство; Северный Китай.

Исследование эпиграфических и археологических источников в Северном Китае показывает, что в V–VIII вв. здесь сложилась достаточно интересная этнокультурная ситуация. Ярким примером религиозного синкретизма является гробница Ши Цюня, согдийца, жившего в царстве Северная Чжоу [4]. На предметах искусства здесь одновременно представлены буддийские, христианские, зороастрийские и, возможно, античные религиозные мотивы.

Элементы буддизма можно увидеть в изображениях фигуры, восседающей на огромном лотосе [11, с. 102]. Выполнено оно на западной стенке саркофага². Примечательно, что ниже присутствует композиция, на которой люди в молитвенных позах сидят рядом с животными³ (что вполне соотносится с буддийским мировоззрением). Весьма обоснованной выглядит приводимая новосибирскими коллегами точка зрения, что перед нами не столько классический буддизм, сколько смешение такового с манихейством (можно отметить, например, нетипичное бородатое лицо Будды) [4, с. 324].

Зороастрийские мотивы (возможно, также с манихейским влиянием) представлены изображениями птицеобразных крылатых фигур, у которых

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта Российского научного фонда (№ 22-78-10121).

² Его длина с востока на запад 2,46 м, ширина 1,55 м, высота – 1,58 м. Крышка выполнена в виде крыши дворца или храма (см. рисунок). Имитации кронштейнов, черепичных дисков и других конструктивных элементов были позолочены.

³ Принципиальный синкретизм мировоззрения усопшего может доказывать то, что на других предметах искусства имеются многочисленные сцены охоты, резко контрастирующие с описанной выше идиллией.

верхняя половина туловища человеческая⁴. Перед фантастическими существами изображён алтарь с горящим огнем, священным для зороастрийцев. Сам погребальный обряд с помещением усопшего на каменную поверхность хотя и не является типично зороастрийским, может трактоваться как попытка отделить «нечистую» мёртвую плоть от священной стихии земли. Ряд фигур в рельефе, изображающую погребальную процессию, С.А. Комиссаровым трактуются как зороастрийские священнослужители [4, с. 326].

Христианские изображения на самом саркофаге не прослеживаются, однако в погребении Ши Цзюня присутствует качественная копия восточно-римской золотой монеты с изображением ангела, держащего в руках крест [9]. Диаметр монеты составляет 17 мм, толщина – 0,5 мм, масса – 1,75 г [5]. Монету обнаружили во внешнем каменном гробу среди костей [2]. По внешнему виду находка несколько отличается от большинства копий византийских солидов, найденных в Китае (то, что это не подлинник, говорит уже малая масса). Дело в том, что отчеканено только изображение, соответствующее реверсу византийских монет (а именно то, где изображался ангел, т.к. портрет императора был на аверсе). Судя по наличию отверстий для подвешивания, Ши Цзюнь при жизни «салид» на груди. Предположительно, «источником вдохновения» для реплики послужили монеты Феодосия II (правил с 408 по 450 гг.) [10, с. 284].

Анализируя территориально и культурно близкие к гробнице Ши Цзюня памятники, некоторые исследователи высказывают предположение о бытовании в раннесредневековом Китае (во всяком случае, среди «служилых иноземцев») представлений об «оболе Харона» [7]. Основанием для подобных гипотез является то, что золотые ромейские монеты⁵ действительно в ряде случаев находились во рту усопших [10, с. 291]. Автор настоящей работы достаточно осторожно относиться к данному предположению, но если оно соответствует действительности, то указывает на эллинское влияние.

Список литературы

1. Li, Qiang. Roman coins discovered in China and their research. // *Eirene. Studia Graeca et Latina*. – 2005. – Vol. 51. – Pp. 279–299.
2. Го, Юньянь, Цао Линь. Гуаньюй Сиань бэйчжоу Ши Цзюнь му чу ту цзиньби фанчжи пинь дэ идянь бу чун. [郭云艳、曹琳。关于西安北周史君墓出土金币仿制品的一点补充 // 文博。2007年第6期] Дополнительные сведения об имитациях золотых монет, найденных в погребении Ши Цзюня в Сиане // *Вэнь бо («Культурные и музейные ценности»)*. – 2007. – №6. – С. 41–44.

⁴ Весьма интересно, что «птицелюди» очень напоминают «сфинксов» из Пятого пазырыкского кургана в Горном Алтае [6, рис. 4–а], хотя их и разделяет около 800 лет.

⁵ Данная категория инвентаря достаточно широко представлена как в Северном Китае [1], так и в сопредельной Монголии [3]. Социальный статус «обладателей» варьировался от купцов до императоров [9].

3. Го, Юньян. Лунь Мэнгуто Баяннорэ туцзюэ бихуа мусо чуцзинь иньби дэ синчжи тэчжэн [郭云艳. 论蒙古国巴彦诺尔突厥壁画墓所出金银币的形制特征 // 草原文物. 2016年第1期] Обсуждение золотых монет из тюркских погребений в Баян-Норе (Монголия) // Цаюань вэньу («Культурное наследие степи»). – 2016. – №1. – С. 115–123.
4. Кудинова, М.А., Комиссаров С.А., Соловьев А.И., Николаева Н.Ш. Гробница согдийца Ши Цзюня (Виркака) в контексте межкультурных связей Китая периода раннего средневековья // Проблемы археологии, этнографии, антропологии Сибири и сопредельных территорий. – 2016. – Т. 22. – С. 323–327.
5. Ло, Фэн. Бэйчжоу му чу ту дэ байчжаньтин цзиньби фанчжи пиньси [罗丰. 北周史君墓出土的拜占庭金币仿制品析 // 文物. 2005年第3期] Анализ имитаций византийских золотых монет, обнаруженных в могиле Ши Цзюня эпохи Северной Чжоу // Вэньу («Культурное наследие»). – 2005. – №3. – С. 57–65.
6. Полосьмак, Н.В., Поздняков Д.В., Чикишева Т.В. Пазырыкцы: культура в лицах // Наука из первых рук. – 2020. – № 90. – С. 110-127.
7. Шмонеvский, Б.Ш. Византийская монета и ее подражания (монета мертвых) на примере находок из погребений Аварского каганата, на Шелковом пути и прилегающих территориях (VI-VIII вв.) // Краткие сообщения Института археологии. – 2016. – № 244. – С. 254–274.
8. Шульга, Д.П. Копия восточно-римской монеты из погребения Ши Цзюня. В: Донецкие чтения 2020: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности. Материалы V Международной научной конференции. под общей редакцией проф. С.В. Беспаловой. Донецк: ДонНУ, 2020. – С. 242–244.
9. Ян, Гуаньхуа. Лоян Цзяньси Хэншаньлу Бэйвэйму фацзюэцзяньбао [杨冠华. 洛阳涧西衡山路北魏墓发掘简报 // 文物2016年第7期] Отчет о раскопках гробницы эпохи Северная Вэй в лоянском районе Цзяньси на улице Хэншаньлу // Вэньу («Культурное наследие»). – 2016. – №7. – С. 4–14.
10. Ян, Цзюнькай. Бэйчжоу шицзюнь му [杨军凯. 北周史君墓. 北京: 文物出版社. 2014年] Погребение Ши Цзюня из царства Северная Чжоу. Пекин: Вэньу чубаньшэ. – 372 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МУЗЫКАЛЬНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 7.011-043.83:316.32-043:86

Е.А. Божко,
*старший преподаватель кафедры
дополнительного образования детей и взрослых
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск
elizaveta_sushko@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ИДЕАЛОВ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования эстетических идеалов в процессе развития общества, этапы формирования. Определяются важные факторы влияния на формирование эстетических идеалов человека.

Ключевые слова: эстетика, эстетический идеал, эстетический вкус, социум.

Сегодня, когда гуманитарные дисциплины рассматриваются в тесной связи, исследование идеала имеет особое значение для теории ценностей. Грани соприкосновения «эстетического идеала» и аксиологии предельно ясны: они оба направлены на установление некоего положительного, светлого, доброго и истинного образца. Именно поэтому, опираясь на предшествующий опыт и изыскания, необходимо покорять новые вершины, во имя блага и развития духовного мира человека.

Изучали проблему формирования эстетического идеала: Платон, Аристотель, Г. Гегель, Ф. Бэкон, К. Мангейм, Г. Эйкен, А. Г. Баумгартен, И. Гете, Ф. Шиллер, Д. Дидро, Л. Фейербах, В. Белинский, Н. Добролюбов, Н. Чернышевский, К. Маркс и Ф. Энгельс, Н. Бердяев, В. Волгин, Л. Гумилев, В. Давидович и др.

Для понимания генезиса эстетического идеала существенно важно, что он представляет собой особый мотив деятельности. Согласно концепции А. Леонтьева, мотив – это образ предмета потребности, который движет и направляет деятельность личности. В самой потребности ее предмет не конкретизирован. Его конкретизация происходит в мотиве, который формируется в процессе субъективно мотивированной деятельности личности [4, с. 146]. В переводе на язык социальной философии это означает, что мотивы деятельности людей складываются на экзистенциальном уровне их бытия.

Эстетика (нем. *Ästhetik*, от др.-греч. αἰσθησις — «чувство, чувственное восприятие») — философское учение о сущности и формах прекрасного в

художественном творчестве, в природе и в жизни, об искусстве как особой форме общественного сознания.

Идеал (лат. *idealis* от греч. *ἰδέα* – образ, идея) – высшая ценность, наилучшее, завершённое состояние того или иного явления; образец личных качеств, способностей; высшая норма нравственной личности (личностный идеал); высшая степень нравственного представления о благом и должном (аксиологический идеал); совершенство в отношениях между людьми (этический идеал); наиболее совершенное устройство общества (социальный идеал) [3, с. 112].

К формам эстетического сознания, наряду с эстетическим чувством и эстетическим вкусом, принадлежит эстетический идеал как необходимая составляющая духовного опыта с учетом ориентации его на идею совершенства.

Эстетический идеал (от греческого *idea* – идея, понятие, первообраз, представление) – художественное представление о совершенстве, воплощенное в произведении искусства, отражение прекрасного как должного. Эстетический идеал определяется общественными тенденциями [3, с. 428].

Эстетический идеал – это чувство прекрасного, которое формируется, а не зарождается в душе. Соответственно, представление человека и его жизненные воззрения будут формироваться с течением долгого времени.

Эстетический идеал – это историческое явление, берущее свое начало с древней эпохи, в период формирования искусства в том виде, в каком оно сегодня предстает перед нами. Как писал великий российский литературный классик Федор Михайлович Достоевский: «В том-то и признак настоящего искусства, что оно всегда современно, насущно, полезно» [1, с. 86].

От эпохи к эпохе такой художественный метод вместе с эстетическим идеалом видоизменяются и основаны на определенном мировоззрении.

Рассмотрим на наш взгляд самые яркие исторические эпохи развития общества в эстетическом направлении.

VIII век до н. э. – V век н.э. В эпоху античности идеалом прекрасного являлся свободный, гармонически развитый человек. Это прежде всего свобода физического развития, находящаяся в органической целостности с духовной гармонией.

V – XVI века. Под глубоким влиянием религии, пронизывавшей все сферы жизни, в период Средневековья появляется новый эстетический идеал человека – аскета, отрекшегося от радостей земной жизни. На фресках соборов изображаются непропорциональные бесформенные фигуры. Образ мадонны, богоматери, определяет идеал красоты женщины.

XIV – XVI века. Эпоха Возрождения – грандиозное время перелома устоявшихся канонов жизни и принципов средневековья. Основной темой ренессансного искусства становится человек, человек в гармонии его духовных и физических сил. Искусство прославляет достоинство человеческой личности, бесконечные способности человека к познанию мира.

XVII – XIX века. Барокко, рококо, ампир как поздний классицизм – имеет свой набор выразительных средств. Основные эпитеты, подходящие для описания барокко – это «пышность» и «избыточность». Ведь не напрасно этот термин чаще всего переводят как «причудливый, склонный к излишествам». Его отличительными чертами являются торжественность, величавость, избыточность.

Современный эстетический идеал в искусстве характеризуется новаторскими поисками духовности и выразительности, поисками способности выразить идеал современного общества.

Сегодня, в отличие от искусства прошлых лет, мастера творчества, искусства, педагоги пытаются пробудить интерес к богатому духовному миру личности, повысить чувствительность к демонстрации внутреннего психологического мира, как можно шире показать связи такой демонстрации с эстетическими потребностями современного человека.

Коммуникация эталона красоты через форму произведения протекает одновременно и в единстве с коммуникацией мотива блага через его содержание. Это единый процесс передачи эстетического идеала действительности от художника публике через содержательно-формальное единство произведения искусства [2, с. 147].

Формирование эстетических идеалов личности связано непосредственно с такими психологическими факторами как обучение, воспитание, мотивация, рефлексия, деятельность и оценка. При благоприятных условиях обучения и воспитания в период школьного возраста у детей последовательно развиваются эмоциональное впечатление и оценка содержания произведения. Дети включают в восприятие картины знакомые жизненно важные стороны действительности. Такое понимание искусства в основе своей соответствует развитию художественной и эстетической направленности. На наш взгляд, все эти факторы тесно взаимосвязаны и именно их влияние способствует формированию эстетических ценностей личности.

Список литературы

1. Достоевский, Ф. М. Об искусстве / Ф.М. Достоевский. – М.: Искусство, 1973. – 631 с.
2. Реале Западная философия от истоков до наших дней. От Возрождения до Канта / В переводе и под редакцией С. А. Мальцевой. – С-Петербург, «Пневма», 2002. – 880 с.
3. Тимофеев, Л. И. Словарь литературоведческих терминов / Ред.-сост. Л. И. Тимофеев и С. В. Тураев. – Москва: Просвещение, 1974. – 509 с.
4. Татков, М.М. Ориентация личности в обществе / М.М. Татков. – М., 2004. – 235 с.

Е.А. Божко,
*старший преподаватель кафедры
дополнительного образования детей и взрослых
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск
elizaveta_sushko@mail.ru*

Н.П. Божко,
*магистрант 1 курса
направления подготовки «Педагогическое образование. Педагогика
дополнительного образования»
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск
Nikolai.Bozhko1012@gmail.com*

АКТУАЛЬНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается актуальность исследования проблемы развития аксиологических основ управления учреждениями дополнительного образования, тенденции развития образования.

Ключевые слова: аксиология, аксиологический подход, личностный подход, ценности, дополнительное образование.

Современный этап развития социально-экономических процессов в стране характеризуется масштабными изменениями в различных сферах жизни, которые определенно не обходят и образование. Сегодня одной из ведущих тенденций развития образования становится переход к ценностной парадигме, которая обусловлена целостным представлением об образовании как универсальной ценности постиндустриального общества. Для современной России, вступившей в период модернизации, в равной мере важны и технологический обмен, и диалог культур как внутри страны, так и с зарубежными странами и народами. Но было бы ошибкой забыть о наших базовых ценностях, о той духовной системе отсчета, в которой развивались история и культура России, а значит и ее образование. Более того, мы видим решение многих проблем современного российского образования в развитии собственных исторических достижений и традиций.

Аксиологические основы управления учреждениями дополнительного образования основываются на гуманистических основах признания ребенка высшей ценностью, является достаточно актуальным и необходимым для развития гармонично развитой, компетентной в различных сферах профессиональной деятельности личности [1, с. 4].

Из научных источников известно, что впервые к проблеме аксиологических основ человеческого бытия обращались еще в Древней Греции, философы Аристотель Гераклит, Демокрит, Платон. Труды по теории и практике управления образованием и развитием образовательных систем (Г.М. Андреева, А.С. Горшков, Е.С. Заир-Бек, В.И. Зверева, Е.И. Казакова, Ю.А. Конаржевский, В.Ю. Кричевский, В.С. Лазарев, О.Е. Лебедев, А.М. Моисеев, М.М. Поташник, В.П. Симонов, П.И. Третьяков, А.П. Тряпицына, Т.И. Шамова и др.); современные концепции управления развитием сложных социальных систем (И. Ансофф, И.В. Бестужев-Лада, Л.П. Буева, В.И. Загвязинский, В.С. Лазарев, Ю.А. Конаржевский, В.Ю. Кричевский, П.И. Третьяков, К.М. Ушаков, Т.И. Шамова и др.); работы, исследующие ценностную проблематику образования (Б.С. Гершунский, И.С. Батракова, Е.В. Бондаревская, В.Г. Воронцова, П. Карстанье, А.В. Кирьякова, В.А. Сластенин, В.В. Сериков, В.В. Уланов, Л.И. Фишман, Г.И. Чижакова, В.А. Ядов и др.); результаты исследований по проблемам качества образования (Г.А. Бордовский, А.Е. Бахмутский, В.А. Кальней, А.Н. Майоров, А.А. Нестеров, М.М. Поташник, А.И. Субетто, С.Ю. Трапицын, С. Е. Шишов и др.).

Термин «аксиология» возник из-за сочетания двух слов греческого происхождения: *axios* – ценный (*axio* – ценность, стоимость и *logos* слово, понятие, учение). Впервые дефиниция «аксиология» была использована французским философом П. Лапи для выделения области философии, которая исследует ценностную проблематику [3, с. 127].

Известный американский социолог, политолог и социальный психолог – президент Ассоциации всемирного исследования ценностей Р. Инглхарт еще в 70-х годах прошлого века начал изучать ценностную смену. А ее стартовые позиции в западной научной литературе определяются 1968 – 1972 годами – это как раз студенческие бунты, которые там происходили. Тогда социологи начали изучать, почему развитое западное общество, с высоким качеством уровнем жизни дает повод для бунтов. Ученый обратил внимание на ценностную ментальность разных поколений. Старшее поколение восстанавливало страны после Второй мировой войны и подняло на своих плечах хозяйство этих стран. Характерно, что оно имело другие ценностные ориентиры: прежде всего повысить уровень жизни, руководствуясь ценностями достижения успеха. А молодое поколение оказалось в ситуации гарантированного выживания. А когда все налажено – фокус ментального внимания ищет ориентиры в других горизонтах. Таким образом молодежь начала искать самореализации, но не в профессиональной деятельности, а в сфере досуга. А там оказалось много разных вариантов: самоэкспрессия, самоутверждения, наслаждение жизнью. Р. Инглхарт заметил: в связи с тем, что уровень развитые страны становится выше, меняется ценностная ментальность граждан. Если раньше людей, особенно старшее поколение, можно было условно назвать «материалистами», то сейчас формируется и

распространяется другой тип – «постматериалистичный», ориентированный на самореализацию, самоутверждение, на радость жизни [2, с. 87].

Система ценностей обладает долгосрочностью и представляет устойчивый характер. Ценности могут меняться и меняются, но при этом продолжают отражать историческое наследие общества. Культурные изменения несут исторически обусловленный характер, но следует отметить, что социально-экономическое развитие играет важную роль и ведет за собой изменение системы ценностей [2, с. 96].

Специфика дополнительного образования и его несомненное воспитательное «преимущество» перед стандартизированным образованием состоит в том, что аксиологические, ценностные компоненты естественным для ребенка образом вплетены уже в самый замысел творческой задачи. В замысле, т.е. в образе будущего результата одновременно удерживаются три, казалось бы, существенно разнородных аспекта будущей деятельности: ее материальный продукт, адресат («значимый другой») и процесс самой деятельности. Таким образом, через замысел ценностная посвященность с самого начала пронизывает всю деятельность ребенка. Осознание ребенком разрыва между требованием задачи и имеющимися у него возможностями является важнейшим источником внутренних мотиваций учения. Компетентный педагог поддерживает творческую активность ребенка с момента обсуждения с ним замысла задачи, а затем проектирует образовательную среду таким образом, чтобы доказать ребенку в совместной образовательной деятельности, что новая творческая задача для него реализуема, дарит радость познания мира, открытия в себе новых возможностей, наполняет новыми силами от осознания того, что твои достижения нужны другим людям. Педагогика дополнительного образования – это педагогика поддержки творческого развития ребенка, в котором обучение и воспитание связаны между собой неразрывно. По нашему мнению, аксиологический потенциал в содержании дополнительного образования наиболее адекватно представлен классом созидательных, личностно и социально значимых творческих задач [4, с. 53].

Духовное сознание человека подвижно, динамично, это – сознание саморазвивающейся, творческой личности [5, с. 145]. Мы убеждены, что применительно к образованию духовность выступает как его важнейшая цель и как важнейший критерий истинности выбора ребенком призвания, поприща и судьбы. Истинный выбор – это духовный выбор. Выбор, основанный на внутренней посвященности любимому делу, своей большой и малой Родине, своим близким и всем «значимым другим».

Список литературы

1. Ильин, В. В. Аксиология / В.В. Ильин. – М.: МГУ, 2005. – 224 с.
2. Инглхарт, Р. Модернизация, культурные изменения и демократия: Последовательность человеческого развития / Р. Инглхарт, К. Вельцель. – М.: Новое издательство, 2011. – 464 с.

3. Методологические подходы в современном образовании и педагогической науке : учеб. пособие / Е. И. Пургина; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2015. – 275 с.

4. Савицкая, И.А. Создание модели учреждения дополнительного образования детей в малом городе. Стратегия. Программа развития Муниципального образовательного учреждения дополнительного образования детей «Центр детского творчества» г. Троицка на 2001-2005 гг.: Основные концептуальные положения, миссия, содержание, перспективное планирование. Пособие для руководителей различных типов образовательных учреждений / И.А. Савицкая, В.А. Филина. – Троицк: Тривант, 2006. – 80 с.

5. Сластенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, Г.И. Чижаква. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.

УДК 37.091.398 : [37.015.31:7]

И. А. Кривуля,
*старший преподаватель
кафедры дополнительного образования
детей и взрослых,
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск
river.k.i@yandex.ru*

В. Е. Камынин,
*старший преподаватель
кафедры дополнительного образования
детей и взрослых,
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск
e-mail: kamynintomorrow@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена формированию и развитию эстетической культуры у учащихся в системе дополнительного образования в России.

Ключевые слова: Система дополнительного образования, учреждения дополнительного образования, педагог-специалист.

Актуальность статьи состоит в том, что вопросы формирования эстетической культуры у обучающихся в системе дополнительного образования в процессе профессиональной подготовки еще недостаточно изучены. Высшая школа является функционально важным звеном в процессе

формирования эстетического отношения к действительности и искусству у обучающихся в системе дополнительного образования.

Такие известные педагоги, как Ушинский, Макаренко, Сухомлинский отмечали, что эстетическую культуру следует рассматривать как неотъемлемую часть любой профессиональной деятельности. Ведь представление, понятие о прекрасном, умение воспринимать, оценивать и создавать красоту в различных формах положительно влияют на содержание и характер труда, создают необходимые условия для приобщения к миру высоких духовных ценностей. Вопросами художественно-эстетического развития личности посвящено исследование Л. Масол, Н Миропольский, О. Олексюк, О. Рудницкая, О. Ростовского, Г. Падалки и др.

Система эстетической культуры призвана привносить и утверждать в сознании обучающихся специалистов идею красоты, прекрасного, гармонии, целостности, соотнесенности содержания и формы, выразительности и т.п.

Эстетическая идея является фактором как внутреннего, так и внешнего воздействия. Работа будущего специалиста полна неординарных содержаний, охватывает социальные, научные, а также эстетические знания. Система эстетической культуры призвана укреплять роль и возможности знаний, раскрывающих красоту окружающей действительности, качеств человека, его трудовой, творческой деятельности. Обогащение эстетическим содержанием профессионального труда обучающихся укрепляет его ценностные ориентации.

Обогащение эстетического содержания происходит на основе глубокого осознания таких понятий, как прекрасное и безобразное, возвышенное и низкое, трагическое и комическое. Знания закреплены на уровне сознания, представления, понятия о прекрасном несут в себе значительные ценностные нагрузки, проявляют способность влиять на принятие профессиональных решений, активно могут взаимодействовать с другими ценностно-смысловыми образованиями личности. Недооценивать роль эстетического содержания обучающихся в системе дополнительного образования в процессе профессиональной деятельности нельзя. Именно поэтому одно из ведущих мест в системе дополнительного образования должен занять вопрос об обогащении содержания его труда, который бы широко охватывал знания в области эстетической культуры.

Система эстетической культуры способна стимулировать эстетическую активность и творчество будущих обучающихся в системе дополнительного образования. Она влияет на характер, направленность и ценностную окраску действий, которые стремятся выполнить обучающиеся в системе дополнительного образования. Способность к глубокому сопереживанию, восприятия, чувство прекрасного является важным достоянием, свидетельствует о том, что в их духовно-практическом арсенале есть ценности, использование которых существенно влияет на творческое самочувствие, способность творить и приумножать прекрасное в окружающей действительности и самому себе [3, с. 18].

Система дополнительного образования призвана передать обучающимся необходимый опыт эстетического освоения действительности. Об этом говорил Сухомлинский, подчеркивая, чтобы «чувство прекрасного, красота, созданные за многовековую историю стали достоянием каждого человеческого сердца, превратились в эстетическую культуру личности и нравственных отношений между людьми», не может оставить без внимания вопрос эстетического образования и воспитания обучающихся в системе дополнительного образования [2, с. 14].

Проведенный анализ учебно-методической литературы, рабочих учебных планов и планов воспитательной работы высших учебных заведений убеждает в том, что данный вопрос еще не получил должного научно-методического обеспечения и практического решения. Объяснить это можно несколькими причинами:

- остается недостаточной внимание работников учебных заведений к решению проблем эстетического образования и воспитания обучающихся;
- ученые-педагоги ориентируются преимущественно на исследование отдельных форм развития эстетической активности и недооценивают необходимость формирования эстетической культуры студенческой молодежи;
- недостаточно определена и апробирована методика формирования эстетической культуры обучающихся в системе дополнительного образования.

По данным проведенного письменного и устного опроса можно отметить, что подавляющее большинство обучающихся в системе дополнительного образования положительно оценивает роль эстетической культуры в профессиональной деятельности. Наиболее распространенными и характерными были следующие высказывания: «Эстетическая культура в профессиональной деятельности имеет большое значение», «Эстетика специалиста должно быть на высоком уровне», «Профессиональной деятельности специалиста эстетическая культура свойственна всегда».

К основным факторам формирования эстетической культуры отнесены общественная практика, деятельность работников культуры, профессионально-педагогическое образование. Отметим, что общественная практика является одним из существенных факторов влияния на формирование эстетической культуры обучающихся. Она представляет собой совокупность явлений и процессов, ценностей и ориентаций, норм и правил поведения, потребностей и средств их реализации. Обучающиеся пользуются духовными достижениями общества, активно участвуют в их дальнейшем развитии и обогащении.

Общественная практика возлагает на обучающихся дополнительного образования серьезные надежды, всячески стимулируя его духовное становление. В одобренной Министерством образования и науки РФ «Концепции педагогического образования» отмечается, что «современное развитие общества требует дальнейшего совершенствования системы

дополнительной образования, повышения квалификации и переподготовки педагогических работников. Педагогическое образование призвано обеспечивать формирование специалиста, который ориентирован на личностное и профессиональное саморазвитие и готов работать творчески в учебных заведениях различного типа».

Используя средства воздействия на сознание обучающихся в системе дополнительного образования, общественная практика актуализирует внимание будущих работников сферы обслуживания к вопросам, которые связаны с формированием у студентов эстетической культуры, развития художественных потребностей и интересов. Анализируя на страницах педагогической прессы ситуацию в системе дополнительного образования молодые специалисты, деятели культуры и образования отмечают, что сегодня сфера искусства, эстетики – это поле борьбы за молодежь, за ее ум и характер, духовной мир и внешний вид. Недостатки в эмоциональном воспитании обусловлены не только несовершенными программами и учебниками, а главным образом неподготовленностью преподавателя к воспитанию эмоций. Поэтому важно, чтобы преподаватель умел не только передавать определенный объем знаний, но и влиять на обучающихся духовно. Для этого нужна специальная организация учебно-воспитательного процесса.

Эстетическая культура обучающихся в системе дополнительного образования должна быть не параллельностью профессиональной культуре, а суммарной системой ценностно-смысловых интенций. Своеобразным модулем можно считать эстетическую культуру объединяющей разные стороны культуры обучающихся, формирующихся в общении и деятельности, характеризующихся динамичностью, структурностью, творческой направленностью, разнообразием средств, личностной обусловленностью коммуникантов, взаимодополняемостью рационального и эмоционального.

Целью формирования эстетической культуры обучающихся в системе дополнительного образования является развитие способностей к полноценному восприятию и правильному пониманию прекрасного; стремление вносить элементы прекрасного в окружающую действительность; развитие умения организовывать собственную активную творческую деятельность.

Возможность творческой деятельности, способствует творческой самореализации обучающихся, проявляется прежде всего в стремлении и умении постоянно совершенствовать свое мастерство, отвергать устаревшие, находить новые, более совершенные методы практической реализации, творчески применять достижения передового опыта, исследовать свою работу [4, с. 62].

Основными педагогическими условиями формирования эстетической культуры у обучающихся в системе дополнительного образования является эстетика окружающей среды, которая является эстетически оформленной и организованной среде учебного процесса. Исследования показывают, что

около 70% обучающихся в системе дополнительного образования делают свой выбор под влиянием позитивного имиджа педагога.

Важным педагогическим условием формирования эстетической культуры у обучающихся в системе дополнительного образования является создание условий для возникновения чувства удовлетворенности процессом и результатами творческой работы, приносящей моральное и творческое эстетическое удовольствие, когда творческая деятельность становится самоценностью.

В итоге комплекс средств формирования эстетической культуры следует рассматривать как синтез формирования эстетического сознания, эстетических чувств и способностей, сохранения и распространения эстетических ценностей, развития креативных способностей и творческих возможностей обучающихся в системе дополнительного образования, стимула самоформирования эстетической культуры [1, с. 5].

Рассмотрев проблему формирования эстетической культуры, можно сделать выводы:

- во-первых, эстетическая культура проявляется в чувствах, взглядах, вкусах, потребностях, идеалах, а также в развитии умений и навыков активной преобразующей деятельности в искусстве, труде, быту, человеческих взаимоотношениях;

- во-вторых, именно обучающийся выступает субъектом деятельности, в ходе которой развиваются способность к творчеству, организация чувств, творческой атмосферы, регуляции и коррекции поведения.

- в-третьих, формирование эстетической культуры приводит к развитию эстетических способностей, которые являются составными профессиональной компетентности будущих специалистов.

Таким образом, современные обучающиеся в системе дополнительного образования должны иметь специфические эстетические знания, являющиеся основой для формирования и развития эстетической культуры и, как результат, поиска собственной жизненной и профессиональной стратегии; эстетические ценности. Обретенные навыки творческой деятельности, должны отвечать потребностям социокультурного состояния общества.

Список литературы

1. Бичева, И.Б. Теоретико-методические основы профессионального развития педагогов дополнительного образования / И.Б. Бичева, Т.Ю. Медведева, Н.А. Поваров // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – № 5-3. – С. 473–477.

2. Евладова, Е.Б. Организация дополнительного образования детей: Практикум: Учеб. пособ. для студ. учреждений сред. проф. Образования / Е.Б. Евладова, Л.Г. Логинова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 192 с.

3. Лебедева, О.Е. Дополнительное образование детей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О.Е.Лебедева. – М.: Гуманит изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 256 с.

4. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / К.Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1988. – 496 с.

УДК 373.015.31-053.5

И. А. Кривуля,
*старший преподаватель
кафедры дополнительного образования
детей и взрослых,
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск
river.k.i@yandex.ru*

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматривается современная проблематика процесса развития творческих способностей детей школьного возраста. Акцентируется внимание на необходимость внедрения наиболее важных условий формирования творческих способностей в школьную систему образования.

Ключевые слова: творческие способности, общество, дети, обучающийся, школьный возраст.

Современный уровень развития общества, совершенствование производства, скорость изменения его технологической и материально-технологической базы ставят перед системой образования задачу формирования творческой личности. Способность самостоятельно принимать оригинальные решения, определять направления своей деятельности, развивать свои творческие способности – эти умения помогут адаптироваться в быстро меняющихся условиях жизни.

Трудно представить себе сферу жизни, в которой не была бы востребована творческая личность. И художественно-познавательная деятельность обучающихся является основой для развития творческих способностей личности.

На современном этапе развития общества, исследования в познании закономерностей творческой деятельности становится необходимым условием дальнейшего социально-экономического прогресса. Одна из важных предпосылок этого прогресса – повышение эффективности и качества обучения и воспитания, в частности всемерное развитие творческих способностей детей.

Стремление к творчеству характерно для современной школы: это все же мир юности и надежд, где почва благоприятна для творчества и где не угасает одухотворяющий поиск разума и добра [1].

К сожалению, современная массовая школа еще сохраняет репродуктивный подход к усвоению знаний. Часто обучение сводится к запоминанию и воспроизведению приемов действия, типовых способов решения задач. Однообразное, шаблонное повторение одних и тех же действий убивает интерес к обучению. Дети лишаются радости открытия и постепенно могут потерять способность к творчеству.

Наиболее эффективный путь развития индивидуальных способностей лежит через приобщение детей к продуктивной творческой деятельности. Под творчеством понимается деятельность по созданию новых и оригинальных продуктов, имеющих общественное значение. Развитие творческих способностей обучающихся – важная часть становления личности. Понимание прекрасного, наслаждение искусством (как предметами, так и процессом творения) – без этого невозможно представить себе всесторонне развитую личность, воспитание которой – цель педагогического процесса.

На всех этапах своего развития ребенок постигает окружающий мир, с точки зрения его красоты, эстетики, путем реализации творческих способностей и задатков. Очень многое зависит от того, насколько на этом пути ему окажут поддержку педагоги [1].

Учебно-воспитательные программы общеобразовательных учреждений отводят значительное место развитию творческих способностей предлагая обучающимся погрузиться в мир искусства, как созерцая, вслушиваясь в произведения мастеров, так и создавая самостоятельно свои творения.

Развитие творческих способностей детей школьного возраста является одной из сложных психолого-педагогических проблем. С одной стороны, для каждого ребенка нужно создать такие условия, которые позволят ему творчески подойти к решению различных задач, с другой стороны, это должно происходить в рамках учебной программы. Именно поэтому, правильно выбранные методы и формы обучения помогают педагогу определить ту возможную меру включенности обучающихся в творческую деятельность, которая делает обучение интересным и развивающим.

Творчество является одним из наиболее важных механизмов воспитания и самовоспитания обучающихся. Система творческих заданий является открытой системой, предполагающей наличие в ней заданий, требующих выхода за рамки учебной программы; решение заданий повышенной сложности учениками; использование личностного опыта и интересов школьников; межпредметные связи и синтез знаний и способов деятельности и, главное, самостоятельное нахождение решение проблем, постановку целей творческой познавательной деятельности [2].

Детский возраст имеет богатейшие возможности для развития творческих способностей. К сожалению, эти способности с течением времени

могут утрачиваться, поэтому необходимо, как можно эффективнее использовать их и развивать в школьном возрасте.

Успешное развитие творческих способностей возможно лишь при создании определенных условий, благоприятствующих их формированию. Такими условиями являются:

1. Ранее физическое и интеллектуальное развитие детей.
2. Создание обстановки, определяющей развитие ребенка.
3. Самостоятельное решение ребенком задач, требующих максимального напряжения, когда ребенок добирается до «потолка» своих возможностей используя творческий подход.
4. Предоставление ребенку свободу в выборе деятельности, чередовании дел, продолжительности занятий одним делом и т.д.
5. Умная доброжелательная помощь взрослых.
6. Комфортная психологическая обстановка, поощрение взрослыми стремления ребенка к творчеству [2].

Но создания благоприятных условий недостаточно для воспитания ребенка с высокоразвитыми творческими способностями. Необходима усиленно направленная работа по развитию творческого потенциала у детей. К сожалению, традиционная система воспитания почти не содержит мер, направленных на последовательное систематическое развитие творческих способностей у детей. Поэтому они (способности) развиваются в основном стихийно и в результате, не достигают высокого уровня развития.

Для решения данной проблемы можно предложить следующие действия, направленные на эффективное развитие творческих способностей детей школьного возраста:

1. Введение в программу школьного воспитания специальных занятий, методов, направленных на развитие творческих способностей.
2. Использование стратегий, способствующих развитию творческих способностей детей.
3. Работа с родителями по вопросам помощи в развитии творческого потенциала ребенка [3].

Главная цель процесса обучения – это воспитание личности - человека, умеющего анализировать прочитанное, самостоятельно оценивать факты, явления, события и на основе полученных знаний формировать свой взгляд на мир. Одним словом, личность – человек, не боящийся творчески мыслить.

Чтобы достигнуть поставленной цели, очень важно создать определенные условия для ученика, которые помогли бы обрести уверенность в себе, в своих силах, позволили бы ему раскрыться, способствовали формированию его мировоззрения. Современные методики преподавания преследуют цель создания на занятиях комфортных условий для каждого ученика, атмосферу творчества или, точнее говоря, сотворчества между учителем и учеником, а также между обучающимися. Кроме того важное значение для развития творческих способностей обучающихся большое значение имеет правильно организованная внеклассная работа.

На внеклассных и кружковых занятиях у обучающихся пробуждается интерес, формируется активность, развивается пространственное воображение, творческий подход к решению возникающих проблем. Также обучающимся представляется очень большой простор для реализации своих фантазий [3].

Таким образом, можно сделать вывод, что благоприятное развитие творческих способностей зависит от правильной организации творческой деятельности обучающихся в школе и на внеклассных, кружковых занятиях, способности педагога адаптировать выразительные средства искусства в вид творческой деятельности обучаемого.

Важнейшим условием раскрытия творческой активности обучающихся является создание общей атмосферы доброжелательности, свободы, возможности достичь творческого успеха.

Список литературы

1. Андреев, В. И. Педагогика: Учеб. курс для творческого саморазвития. –2-е изд. / В.И. Андреев – Казань: Центр инновационных технологий, 2000.– 608с.
2. Винокурова, Н. К. Управление процессом развития творческих способностей школьников / Н. К. Винокуров // Завуч. – 1998. – № 4. – С. 18–37.
3. Лейтес, Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: избранные труды / Н. С. Лейтес – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2003. – 464 с.

УДК 37.015.31:316.61

Р. Е. Кривуля,
*старший преподаватель
кафедры дополнительного образования
детей и взрослых,
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск
ya.suitepc@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМ СОЦИАЛЬНОМ МИРЕ

Аннотация. В статье рассматриваются современные основы процесса формирования личностной идентичности человека в мультикультурном социальном мире. Раскрывается проблематика этнической миграции народов в современном мире.

Ключевые слова: Личностная идентичность, культурная идентичность, глобализация, миграция, мировоззрение.

Понятие идентичности многогранно, многоаспектно и даже амбивалентно [1, с. 127]. Идентичность определяют как качество, являющееся результатом индивидуального или коллективного самовосприятия в виде определенного социального субъекта. Идентичность, в сущности, есть процесс отождествления индивида с конкретной социальной группой, культурной общностью, помогающей ему успешно овладеть различными видами социальной деятельности, усвоить нормы и ценности данного сообщества [2, с. 77].

Формирование личностной идентичности – это важный процесс развития человека, который начинается с рождения. Человек приобретает свою идентичность через взаимодействие с отдельными людьми и группами в социальных сферах жизнедеятельности, к которым принадлежит или в которых находится, включая воспитателей, сверстников, друзей, учителей, этническое наследие, формальные и неформальные группы и социальные сети. Одним из важнейших компонентов личностной идентичности является культурная идентичность, а одним из важных аспектов культурной идентичности является чувство принадлежности.

Культурная идентичность в широком смысле связана с тем, как человек классифицирует себя по таким факторам как этническая принадлежность, национальность, возраст, религия и пол. Культурная идентичность помогает человеку идентифицировать и подтвердить свою принадлежность к группе, с которой он разделяет символические значения, обычаи, практики, язык и нормы поведения. Человек формирует свою культурную идентичность на основе чувства принадлежности, которое испытываем в социальных взаимодействиях и отношениях с теми, кто разделяет его язык, происхождение, культурные ценности, убеждения и обычаи. Человек не приобретает свою идентичность в вакууме, скорее это активный процесс, в котором человек конструирует свою идентичность через его взаимодействия в культурном контексте, в котором он существуем. Отсюда следует, что культурная идентичность изменчива и не фиксирована.

Культурная идентичность дает человеку чувство принадлежности. Эта эмоциональная потребность мотивирует его устанавливать отношения и получать признание от людей, с которыми он разделяет культурные мировоззрения, ценности и практики. С этнической точки зрения чувство принадлежности – это многомерный опыт, который связан с передачей культурных знаний между поколениями, общим языком и культурными практиками, общностью людей, местом, принятием и гордостью за свою нацию. Знакомство человека со своей культурой и гордость за свое культурное наследие расширяет его культурные возможности, так как это связано с психологическим благополучием с точки зрения общности и принадлежности к чему-то большему.

Достижение четко определенной и стабильной культурной идентичности и чувства принадлежности очень важно, поскольку нахождение в группе дает человеку чувство безопасности, принятия, поддержки,

вовлеченности и гордости. Этот процесс может быть стрессовым для многих людей, живущих в мультикультурных социальных мирах. Например, многим иммигрантам, возможно, придется ориентироваться в своем культурном наследии и формировании идентичности, приспосабливаясь к принимающей стране и новому дому. Для многих иммигрантов, особенно маленьких детей и подростков, процесс приобретения культурной идентичности может происходить параллельно с приобретением новой национальной идентичности. Эта теория приводит к вопросу: Может ли человек иметь более одной культурной идентичности?

Как свидетельствуют процессы, разворачивающиеся во всем мире, глобализация культурного пространства сопровождается возрождением, расцветом этнических культур. Для многих народов осознание принадлежности к определенной этнической группе стало гораздо более важным и надежным средством социальной консолидации и адаптации, чем национально-государственная принадлежность [3, с. 48].

Хотя с другой стороны глобализация, модернизация, миграция и межэтнические, религиозные браки увеличивают культурное разнообразие и межгрупповые контакты во всем мире. Из-за этого расширенного культурного контакта многие люди могут иметь предков, которые включают в себя более одного культурного наследия. Представители коренных народов, первого поколения, второго поколения, смешанного наследия или вероисповедания, а также «дети третьей культуры (ДТК)» – дети, выросшие за пределами места рождения их родителей, скорее всего, будут иметь множественную культурную идентичность. Эти люди научатся ориентироваться в культурных ценностях, мировоззрениях и практиках своего культурного участия в различных контекстах. Данная концепция хорошо прослеживается на территории Российской Федерации где проживает более 200 народ, а соответственно и такое же количество культур, ценностей, обычаев и т.д. Соответственно проживая в таком многокультурном поле идентичность у каждого отдельного представителя своей культуры формируется множественная, мультикультурная идентичность. Мультикультурная идентичность подразумевает сохранение своей прежней культурной определенности при вхождении в новую культурную среду [5, с. 63].

Обстоятельства жизненного опыта людей могут поощрять или требовать множественной культурной самобытности. Вольная или невольная миграция в новый дом – один из таких факторов. Когда люди мигрируют в поисках нового дома, многие из них сталкиваются с разрывом между своим культурным наследием и обычаями, языком и религиозными верованиями, и тем что их ждет на новом месте. Это особенно верно в тех случаях, когда иммигранты испытывают враждебность, дискриминацию и предрассудки, что хорошо прослеживается в странах Евросоюза и США. Для детей и подростков, формирующих свою культурную идентичность, это разъединение может быть особенно проблематичным и вызывать стресс и напряжение.

Например, в Европе многие дети из числа коренных народов и иммигрантов являются двукультурными и должны переходить между различными культурными условиями – своей домашней культуры и основной культуры в социальном взаимодействии. Эти дети часто испытывают культурный диссонанс – разрыв между конфликтующими культурными идентичностями, когда культурные ожидания в социальном взаимодействии несовместимы с ожиданиями дома.

В Соединенных Штатах миграция и растущее разнообразие населения привели к озабоченности по поводу сохранения американской национальной идентичности. Страх потерять то, что определяет человека как американца для современных иммигрантов, приводит к давлению на ассимиляцию с господствующей американской культурой и порождает враждебность и напряженность по отношению к иммигрантам, особенно к латиноамериканскому сообществу, поскольку это сообщество представляет наибольший процент иммигрантов, проживающих в США.

В России миграция не создает таких проблем, так как изначально страна строилась на основе многокультурности, особенно в период СССР, и попадая в эту среду, особенно дети, не испытывают большого стресса, так как в данном конкретном обществе все его представители строят социальное взаимодействие на основе данного фактора.

Культурная идентичность – это сложный ментальный статус социального опыта. Независимо от того, есть ли у человека одна или несколько культурных идентичностей, формирование стабильной, целостной культурной идентичности имеет много положительных преимуществ и перспектив для культурного и духовного развития. К ним относятся то, насколько хорошо люди приспосабливаются к новой культурной среде, защита от проблем психического здоровья, общее благополучие, научные успехи, гражданская активность и приверженность социальной справедливости. Там, где различные культурные группы вступают в контакт и сосуществуют, вполне вероятно, что люди, живущие в этих условиях, могут обладать множественной культурной идентичностью. Для коренных народов, иммигрантов, представителей первого и второго поколений, беженцев, лиц с множественным наследием, а также детей третьей культуры, обладание множественной культурной идентичностью полезно для того, чтобы помочь им ориентироваться в многочисленных культурных условиях, в которых они взаимодействуют в рамках государства, в котором проживают.

Процессы национальной самоидентификации и глобализации самым тесным образом переплетаются в жизни современного общества. Именно на этом основании их изучение и понимание должно осуществляться во взаимосвязи. Процессы глобализации, неустранимые из современной культуры, являются как положительными, так и отрицательными факторами формирования культуры и культурной идентичности [4, с. 94].

Список литературы

1. Бейсенова, Г.А. Проблемы глобализации и идентичности / Г.А. Бейсенова. – Алматы, 2009. – 201 с.
2. Кукушева, Н.Э. Феномен идентичности: специфика и аспекты понимания / Н.Э. Кукушева, Г.Р. Шеръязданова // Интерактивная наука. – Ч.: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс» 2018. – № 3 (25). – С. 77–78.
3. Малыгина, И.В. Мировые тенденции и Российская специфика динамики этнокультурной идентичности / И.В. Малыгина // Вестник МГУКИ, 2016. – № 5 (73). – С. 42-53.
4. Саакян, А.Г. Культурная идентичность в современном Российском обществе как объект исследования / А.Г. Саакян // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. – СПб.: Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. 2017. – Т. 8, № 4. – С. 88–95.
5. Ушанова, И.А. Глобализация и мультикультурализм: пути развития / И.А. Ушанова // Вестн. Новгородского гос. ун-та. 2004. – № 27. – С. 61–65.

УДК 7.021: 75.041.5

И. В. Рысич,
*преподаватель кафедры художественного образования,
Луганский государственный педагогический университет,
г. Ровеньки
wildhiss@yandex.ru*

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЫПОЛНЕНИЯ АВТОПОРТРЕТА ПО ЖИВОПИСИ В ВУЗЕ НА СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ТЕХНОЛОГИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ОБРАБОТКИ МАТЕРИАЛОВ»

Аннотация. В статье рассматривается методика выполнения автопортрета по живописи как обязательная часть подготовки бакалавра специальности «Технологии художественной обработки материалов».

Ключевые слова: автопортрет; живопись.

Согласно учебному плану и рабочей учебной программе бакалавриата на специальности «Технологии художественной обработки материалов» предусмотрено написание автопортрета по живописи. Задача студента состоит в самостоятельном выполнении длительного этюда психологического автопортрета, а именно полуфигуры в сложном ракурсе, в технике масляной живописи. Главенствующее место в создании художественного образа психологического портрета занимает индивидуальность модели, выявление характера портретируемого. Поэтому, особое значение имеет знание студентом композиции, пластической анатомии, перспективы, цветоведения,

технологии и техники живописи, а также методики ведения работы над портретом. Таким образом, автопортрет является показателем художественной грамотности студента и уровня полученных знаний, освоения им умений и навыков, а также его профессиональности [1, с. 3].

Цель статьи – провести анализ методических особенностей выполнения автопортрета средствами рисунка и живописи.

Задача данной статьи – рассмотреть этапы выполнения автопортрета, техники живописи и указать на возможные ошибки, которые могут возникнуть в процессе работы.

Фундаментом всех пластических искусств исторически был и остается рисунок. На особую важность в методике обучения рисунку указывали: А. Г. Веницианов, Д. Н. Кардовский, И. Н. Крамской, А. П. Лосенко, А. П. Сапожников, В. И. Суриков, И. Е. Репин, В. А. Фаворский. Теоретическая база статьи – в работах О. М. Кошель и Е. В. Невской.

Живописный автопортрет как длительный этюд выполняется в два этапа: подготовительного и непосредственно выполнения длительного этюда в несколько сеансов. На подготовительном этапе студентом ведётся поиск композиционного решения путем создания графических и живописно-цветовых эскизов для выяснения компоновки, формата, размера и цветового решения этюда, его колористической организации, а также углубленное визуальное изучение и анализ натуры [1, с. 4].

Изучение натуры проводится путем создания краткосрочных набросков. Важно чтобы студент часто практиковался делать наброски, поскольку от практики зависит насколько быстро, грамотно, точно будет изображена натура. Чтобы сделать этюд, нужны знания анатомического строения человеческого тела, пропорций, принципов движения фигуры, а также умение видеть целостность и умение акцентировать. Краткосрочные наброски, как правило, выполняются графически. Поскольку размер итоговой работы задан (60×80), эскизы и зарисовки нужно изначально делать пропорциональными ей во избежание неточностей впоследствии. Формат (вертикальный или горизонтальный) студент выбирает на свое усмотрение, в зависимости от идеи создаваемого им образа.

Студенту необходимо уметь передать форму, тонально-цветовое решение, эмоциональное состояние натуры. Важна также организация постановки, выбор предметной среды, поиск сюжетной и живописно-пластической группировки; особое значение стоит уделить подбору костюма, жестов, позы, ракурса, освещения. Образ должен быть убедительным, правдоподобным, поэтому следует избегать надуманных жестов, статических поз и ракурсов. Окружающая среда, воспитание и профессия формируют у человека характерные черты внешности, соответствующие его виду занятости. Б. С. Угаров утверждал, что жест солдата и балерины разные, по сути. Следовательно, неуместно студенту искать в себе черты лётчика, если он далек от этой профессии. Предметы в постановку нужно вводить лишь те,

которые способствуют выявлению характерного и соответствуют замыслу, создают ритм и гармонию.

В восприятии портретного образа особое значение имеет фон. В живописи портрета чаще всего используют спокойный, однотонный, контрастный по отношению к натуре фон, который должен быть темнее или светлее собственной (корпусной) тени натуре.

Из-за того, что поиск нужного композиционного решения, формы портрета, его характера, движения, пропорций, конструктивного построения, постановки его на плоскости может привести к загрязнению и повреждению поверхности основы, например, листа бумаги, композиционный поиск и подготовительный рисунок-эскиз под живописный портрет (так называемый картон) лучше сделать сначала на отдельном листе, а после перенести утвержденное изображение на холст. В зависимости от живописной техники рисунок под живопись может выполняться графитным карандашом, масляной краской, углем или другим мягким материалом. Однако, при построении автопортрета остро заточенным углем непосредственно на холсте, неточные линии могут во время работы масляными красками смешиваться с ними, приводя к эффекту «грязи» в работе. В процессе дальнейшей работы над этюдом эскиз может корректироваться [1, с. 8].

Второй этап включает в себе перенос подготовительного рисунка с картона на холст, организацию общей цветовой гаммы, проведению первой прописки с последующей детализацией автопортрета, организацией пространства и предметной среды этюда, обобщение портрета в целостное живописное полотно [1, с. 5].

Начинается работа над автопортретом красками с подмалевка (первой прописки). Подмалевки выполняет композиционную, пластическую и колористическую функции: находится гармония соотношений больших масс, частей фигуры, взаимосвязи основных цветов по насыщенности, светлоте, тепло-холодности, контрастности в соответствии с композиционным центром этюда, четко намечается размер, границы и характер светотеневого моделирования общих форм портрета (лица, шеи, торса, рук), их взаимосвязанного расположения в пространстве [1, с. 10].

Живописно-пластическое решение этюда, намеченное в подмалевке, разрабатывается и развивается в следующих прописках, лессировках. Работа ведется от общего к частному, переходя к подробностям, деталям, не забывая о целостности и о том, что является главным в этюде [1, с. 12].

Особое внимание стоит уделить приемам нанесения лессировки. Краску сильно разводят растворителем и наносят на холст, дав просохнуть первому слою, операцию повторяют. Лессировка может быть тонирующая, моделирующая и ретуширующая. Этот прием используется, чтобы усилить или ослабить цвета, контрасты, достичь мягких переходов светотеней, цветовых оттенков, привести этюд к целостности.

Дальнейшая работа заключается в уточнении соотношений, проработке деталей, постоянно сравнивая этюд с натурой, обобщая ее, выделяя главное и

опуская случайное, второстепенное. Картина может быть наполнена разными деталями, аксессуарами, однако они должны быть лишь сопровождением, дополнительной характеристикой главного – человека, живопись которого всегда по светлоте и цвету более насыщена других элементов композиции. Для выдержки колорита, следует ограничивать палитру красок. Использование большого количества цветов, особенно ярких, может привести к тому, что работа получится слишком пестрой, а неумелое смешение цветов – к переписыванию этюда, поскольку от неумелого смешения цветов краска может пожухнуть.

Часто в студенческих работах руки прорисованы очень схематично, приблизительно. От этого портится все впечатление о картине, поэтому руки нужно, как и лицо прописывать более детально, нежели фон и аксессуары постановки. Завершить этюд нужно вовремя, чтобы не испортить всю работу. Поэтому, после прописывания деталей необходимо выделить время для обобщения и объединения светом или тенью подробности в одежде, фоне; проследить за колористическим единением и эмоциональной выразительностью изображения.

Таким образом, выполненный живописный автопортрет, являющийся итоговым заданием, показывает уровень овладения знаниями колористики, анатомии и законов композиции, а также навыков владения выразительными средствами рисунка и живописи.

Список литературы

1. Кошель, О. М. Курсова работа з живопису / О. М. Кошель. – Луганськ, 2003. – 26 с.
2. Невская, Е. В. Методика ведения учебного задания по живописи. Портрет / Е. В. Невская. – Санкт-Петербург, 2010. – 15 с.

УДК 37.017.93

А. С. Ухов,
*кандидат философских наук, доцент кафедры гуманитарных
дисциплин и методик их преподавания,
Филиал «Старобельский факультет» ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,
meon@yandex.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИКОНЫ «ТРОИЦЫ» АНДРЕЯ РУБЛЕВА

Аннотация. В статье рассматриваются ступени осмысления иконы «Троицы» А. Рублёва в процессе воспитания старшеклассников.

Ключевые слова: духовное воспитание, иконопись, Троица, ценности.

Результатом творческого отражения человеком реальности является изобразительное искусство. Проекцией же духовного осмысления реальности и результатом постижения человеком вечных объективных ценностей бытия, является иконопись как жанр искусства. Иконопись выступает и как религиозно-культурологическая традиция России.

Знакомство старшеклассников с иконописью формирует у них понимание иконы как самобытного духовного явления в социуме (народе), изобразительно выражающего вечные общечеловеческие и базовые национальные ценности и отражающего глубинные смыслы мироздания в графических символах.

Изучение старшеклассниками иконописи, в частности «Троицы» Рублева, на содержательном уровне открывает перед ними жизненно важные смыслы бытия, мотивирует их к анализу духовно-нравственных задач, решение которых необходимо для становления самосознания, определения позитивной сферы жизнедеятельности и идентификации себя самого в пространстве и времени. Однако педагогическое значение «Троицы» должно быть осознанно через заложенный в неё изначальный, т.е. богословский смысл.

Об иконе «Троицы» Андрея Рублева написано довольно много. Сегодня, любой интересующийся, может без труда обратиться к многочисленным исследованиям, которые посвящены изучению различных проблемных аспектов этого шедевра русской иконописи. На сегодняшний день мы имеем обширную литературу, в которой проводится культурологический, эстетический, искусствоведческий, религиоведческий анализы данного произведения. Однако для большинства исследователей второстепенным остается тот факт, что икона «Троицы» создавалась, прежде всего, как предмет почитания, а, стало быть, приоритетным в качестве исследования данной иконы, является богословский (догматический и литургический) аргумент. Напомним, что преподобный Андрей Рублев был, прежде всего, православным монахом, практикующим исихазм и, только во вторую очередь – художником-иконописцем. Такие укорененные в православии философы, как П. Флоренский, Е. Трубецкой, В. Лосский в своих работах, несомненно, учитывают этот важный момент, элиминируя, однако, проблематику каноничности самой иконографии «Троицы» и некоторые ее литургические аспекты. Также наиболее известными авторами, писавшими о «Троице», являются Б. Раушенбах, Н. Демина, Л. Успенский, Н. Кондаков, И. Грабарь, В. Лазарев, Д. Айналов, Г. Померанц и другие. Все они условно делятся на сторонников иконографического и богословского подходов. Однако наибольший интерес вызывает смешанный анализ, где в равной степени сочетаются два подхода.

Несмотря на то, что икона «Троицы» уже достаточно серьезно исследована, не решенными остаются два важных вопроса: 1) насколько каноничным является изображение Троицы; 2) насколько адекватной является богословская аргументация в определении соответствия трех фигур ангелов

ипостасям Троицы (Отец, Сын, Дух) и какую роль в этом играет тринитарный догмат.

Часто подчёркивается, что древние богословы, комментируя явление Господа Аврааму, расходились во мнениях, что это могли быть: три ангела; Христос в сопровождении двух ангелов; Бог-Троица, ведь 18-я глава книги Бытия оставляет этому сюжету обширное поле для толкования. В силу этой данности икона Троицы Рублева имеет дело лишь с одной из интерпретаций и при этом – не самой лучшей, где изображение ангелов соответствует трем Лицам Святой Троицы. Это замечание следует из того факта, что на VII-м Вселенском соборе отцы церкви признали недопустимым изображать Бога Отца, поскольку Бог Отец никогда не был в видимом образе. На иконе же Рублева мы созерцаем не только Отца, но и Духа. Таким образом, церковь противоречит себе, если, запрещая иконографию первого и третьего Лиц Троицы, допускает, тем не менее, изображение Отца и Духа Рублевым.

Нам кажется, что это справедливо только в том случае, если бы преподобный Андрей указал нам на явное соответствие той или иной фигуры ангела конкретному Лицу Троицы. Дело в том, что иконописец сознательно отнял у нас всякую возможность четкой дифференциации Лиц Троицы. Например, любой ангел может оказаться Сыном. А если учесть и немаловажный литургический аспект иконы, то центральной фигурой может оказаться третье Лицо Троицы (Дух). Именно Дух сходит на Святые Дары во момент эпиклезы на литургии. Не исключено, что Рублев имел ввиду тайну преложения хлеба и вина в Тело и Кровь Христову, изображая среднего ангела как бы парящим над малой чашей, (важно, что чаша стоит на престоле) и, в то же время, находящимся внутри большой. Этот главнейший аспект всей литургической жизни, к сожалению, не учли в своем анализе лучшие исследователи «Троицы» Рублева. Если развивать логику исследования в этом направлении, то окажется, что Сын вовсе не центральная и, даже, не левая фигура, а правая. Именно Сын «...и сидяща одесную Отца» в Символе веры. Таким образом, как верно заметил академик Б.В. Раушенбах: «показанная на иконе Триада одновременно является и монадой. Известная неопределенность в конкретизации Лиц лишь усиливает ощущение, что на иконе видна Монада» [1, с. 68].

Что же касается символов на втором плане иконы (палаты, дерево, гора), то их можно рассматривать, как внелогические свойства Троицы (домостроительство, живоначальность, святость), а вовсе не как символы, характеризующие отдельно каждую Ипостась. Такое прочтение иконы указывает нам, как минимум, на некорректность дискурса о Лицах внутри «Троицы» Рублева и внутри самого Божества. Если иконописец не именуется ангелов, то он, тем более, не обязан приписывать соответствующие им символы. В то же время, икона дает нам ясно ощутить сложность в простоте Бога, что, несомненно, актуально для современного христианства: «Христиане, несмотря на то, что все они исповедуют ортодоксальную веру в Троицу, в своем религиозном опыте по существу остаются настоящими

монотеистами. Можно даже смело сказать, что, если бы учение о Троице было отвергнуто как ложное, подавляющая часть религиозной литературы была бы сохранена почти в неизменном виде» [2, с. 4].

Исходя из выше сказанного, следует заметить, что «Троица» Рублева несомненно канонична и поразительно актуальна, хотя в свое время (1425 – 1427 гг.) явилась новшеством в иконографии. Преподобный Андрей в известной степени вторит Григорию Богослову: «Не успею помыслить об Едином, как озаряюсь Тремя. Не успею разделить Трех, как возношусь к Единому» [3].

Иконографический и богословский анализ «Троицы» кисти Андрея Рублёва должен быть сопряжён с историческим. При этом учащиеся должны прийти к выводу, что второй не должен подменяться первым.

«Образ Троицы, печать всего сущего, всякого жизненного устройства» [4, с. 58], заложенный преподобным Сергием в основу Свято-Троицкого монастыря (ныне Свято-Троицкая Сергиева лавра), является единственно верным образом мироустройства вообще, соответствующий высшей идее сотворения мира. Но убедительным доказательством данного тезиса для старшеклассников могут служить только богословские аргументы, поскольку именно богословие являлось мотивирующим фактором написания изучаемого шедевра.

Следующая ступень осмысления – историко-патриотическая. Написанная в период, когда Россия после междоусобиц и вражеских разорений образовывала государство и вступала в эру расцвета, «Троица» Рублева стала примером устройства родины земной, так как являла образ родины Небесной.

«Троица» Рублева заложила начало преемственности патриотической идеи России, идущей от святого Сергия — вдохновителя и зачинателя державного строительства. Разработанная Рублевым иконография «Троицы» прочно укоренилась в русском искусстве как канонический совершенный образец.

Список литературы

1. Раушенбах, Б. В. Логика троичности / Б. В. Раушенбах // Вопросы философии. – 1993. – №3. – С. 63–70.
2. Rahner K. Theological Investigations. London, 1966. 4:79
3. Григорий Богослов. Слово 40 на Святое Крещение.
4. Инок Григорий (Круг). Торжество Фаворского Преображения. Мысли о православной иконе. / Григорий (Круг), инок. Москва : Аксиос, 2002. – 258 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ, ПЕДАГОГИКИ И ДЕФЕКТОЛОГИИ

УДК 37.091.313:[37.091.12:005.336.5-043.86]

Ю. Р. Андиева

ассистент кафедры географии

Луганский государственный педагогический университет

г. Луганск

andieva93@mail.ru

ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье обосновано мнение о технологиях проектного обучения, нацеленных на развитие познавательного интереса и исследовательских компетенций, оказывающих помощь в формировании самостоятельной и инициативной личности.

Ключевые слова: технологии проектного обучения, проектная деятельность, учебный проект, этапы учебного проекта, профессиональная компетентность.

Основная роль системы современного образования определяется последовательным совершенствованием профессиональных качеств педагогических работников в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов. Высшим уровнем педагогической деятельности является профессиональная компетентность – структурная составляющая педагогического мастерства и профессионального становления педагога, определяющаяся необходимым набором компетенций, подкрепляемых такими стержневыми качествами личности, как самостоятельность, ответственность и инициативность. Особенностью разработки и внедрения проектных технологий является обучение самостоятельному поиску и умению проводить анализ полученной информации, обобщению и применению ранее приобретённых знаний, проявлению организаторских способностей, а также формированию и развитию умений планировать и принимать ответственные решения.

В случае учебно-педагогического взаимодействия технология проектного обучения является подходящей отправной точкой не только в теории, но и на практике – продуманное введение необходимой информации в предметно-практическую сферу обучающихся в соответствии с учебными и воспитательными задачами образовательного учреждения поможет избежать разрыва между теоретическими знаниями и их практическим применением. Например, определение критериев оценки геоэкологической напряжённости окружающей среды в качестве средства объединения целостной системы

научных взглядов, интеллектуальных и практических умений и навыков, позволяющих, наблюдать, создавать, исследовать, а в совокупности с проектной деятельностью – активизировать познавательный интерес обучающихся, готовых проявить себя, приложив максимум усилий.

Достичь высоких результатов в организации проектной деятельности возможно путём организации конференции, круглого стола, викторины, олимпиады, виртуальной экскурсии, конкурса стендовых проектов, подготовка к которым неразрывно связана с выполнением проектных работ, включающих выпуск стенгазет, информационных буклетов, научных трудов, фотовыставок или видеорепортажей.

Личностный опыт в совокупности с интересом и выявленными склонностями позволяет развить инициативность и внимательность, помогая высказать собственное видение решения проблемы, как по аналогии, так и в процессе проведения исследования или в творческом процессе. Выбор тем проектов должен основываться на углублении в учебный материал с целью расширения знаний, умений и навыков, в частности поддержания заинтересованности педагогов всесторонним изучением предмета и дальнейшим совершенствованием процесса самообразования.

Регулярное погружение в творческую среду, стимулирующую креативную деятельность, и активизация исследовательской работы формирует максимальное понимание проблемы исследования. Ведётся подготовка к самостоятельному пополнению знаний и их применению на практике при помощи активного мышления, способности решать проблемные вопросы на основе усвоенного материала, практического и критического мышления, генерирования идей, а также грамотной работы с полученной информацией (сбор фактов, их анализ и синтез, выдвижение гипотезы, обобщение и сопоставление, конкретизация и структурирование, конструирование и установка закономерностей). Кроме того, проектные технологии как один из интерактивных методов позволяет продуктивно работать с учебным материалом, при изложении которого использование компьютера не эпизодично, а систематично. Таким образом, метод проектов представляет собой комплексное применение исследовательских, поисковых и проблемных методов с ориентацией на самостоятельное конструирование знаний, умений и навыков.

Процесс создания учебного проекта необходимо разделить на пять этапов: подготовительный этап (конкретизация проблемы), поисково-исследовательский этап (обсуждения, корректировки, проектный отчёт), генеральная репетиция (контрольная проверка результатов работы над проектом), публичная защита (конечный результат работы над проектом) и рефлексия (самоанализ), позволяющих развить умение видеть проблему. Главное – методически грамотно выбрать способы реализации метода проектов на практике.

Работа над проектными заданиями должна проводиться с использованием рабочих листов, в которых определяется тема учебного

занятия, формируется мотивация учебной деятельности, формулируется проблемный вопрос. Затем происходит осознание рассматриваемой проблемы (вскрытие противоречия), определяется цель (ожидаемый результат, достигаемый в результате систематических исследований) и задачи, оформляется рабочая гипотеза (обоснованное предположение, требующее доказательства или опровержения в ходе выполнения проекта) и предлагаются пути решения проблемного задания. Конкретизация проблемы исследования подразумевает формулировку вопроса, иногда требующего нестандартного решения. В данном случае желательно начать с ведущих противоречий, определяющих тематику исследования.

Исследовательская компетенция определяется чётким содержанием её составляющих: личностно-мотивационного (осознание значимости исследовательской деятельности), когнитивного (уровень владения информацией о сущности проектной деятельности (её содержании и структуре) и о способах её осуществления, о сформированности умений и навыков проектирования в профессиональной деятельности), деятельностного (возможность определить умения и навыки использования полученных знаний) и креативного (уровень владения методикой активизации творческих способностей) критериев. Творческие способности можно представить и в виде условий развития креативной деятельности (выяснение интересов и склонностей, определение мотивов, конкретизация проблемы исследования, создание творческой среды и включение в работу обучающихся, а также публичная защита результатов), определяющей неординарность мышления и умение отличать вопросы проблемного характера.

Критериально-оценочные показатели разрабатываются с учётом цели и задач проекта, и должны учитывать такие основные характеристики как, актуальность, и обоснованность выбранной проблемы, решение которой требует исследовательского поиска и творческого подхода; полнота раскрытия темы; корректная формулировка цели и задач; степень новизны; теоретическая и практическая значимость; перспективность; правильность и грамотность оформления практического результата проекта, точность и логичность изложения материала (речь, качественное оформление, использование наглядных средств, удержание внимания аудитории); глубина предметных и межпредметных знаний; уровень компетентности (полнота ответов на поставленные вопросы); активное использование исследовательских методов, творческих подходов и их комбинирование; результат исследования как демонстрация наличия и широты теоретических и практических познаний; уровень сотрудничества в проектных группах и качество выполнения отведённых обязанностей; оценка информативности проекта; уровень владения и степень понимания используемого материала; оригинальность решения проблемы; творческий подход к оформлению результата проекта; глубина разработки проекта и качество проведённой публичной защиты; владение рефлексией.

Процесс организации технологии проектного обучения как компонента личностно-ориентированного обучения предполагает осуществление таких основных функций как, создание подходящих условий для подключения обучающихся к самостоятельной проектной деятельности; своевременная помощь каждому участнику проекта в процессе формирования индивидуального стиля учебной деятельности; умение определять те сферы деятельности, в которых обучающийся сможет успешно проявлять личную инициативу; регулярное фиксирование успехов и неудач; создание ситуации успеха и активизации интеллектуальной рефлексии в ситуации неудач.

УДК 37.013

Ю. С. Атаманова,
ассистент кафедры
дефектологии и психологической коррекции,
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск
yulia_atamanova@mail.ru

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

Аннотация. В статье представлены возможности информационно-коммуникативных технологий в процессе обучения студентов, которые имеют ограниченные возможности.

Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии; методы обучения; студенты с ограниченными возможностями.

Организационные формы обучения обусловлены внешним выражением согласованных действий педагога и студентов, которые осуществляются в определенном порядке и режиме. В первую очередь формы обучения должны иметь социальную обусловленность, они возникают и совершенствуются в связи с развитием дидактических систем. Обеспечение прав граждан и государственных гарантий на получение общедоступного и качественного бесплатного общего образования является одним из основных принципов государственной политики в области образования [2, с. 15].

Перед тем, как поступить в высшие или средне специальные учебные заведения большинство студентов, имеющих ограниченные возможности здоровья, получают образование в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях, если до поступления они проходили обучение в рамках инклюзивного образования, это повышает степень их адаптивности в новом учебном заведении [1, с. 122].

Новые информационно-коммуникативные технологии значительно облегчают современный образовательный процесс, они являются способами передачи и обработки материала [3, с. 5]. Система этих технологий включает в себя тесты и диагностические, контролирующие и обучающие программы, словари, справочники, тренажеры для отработки контрольных навыков, лабораторные практикумы, моделирование и проектирование. Применение современных технических средств и коммуникационных технологий основаны на концепции образования, которая в первую очередь ориентируется на самостоятельность студента.

Применение информационно-коммуникативных технологий можно отнести к содержанию учебного курса; советам ориентировки студентов в программном материале; они оказывают помощь в разрешении трудностей в понимании какого-либо предмета; обеспечивают переписку по электронной почте и другим средствам электронной связи; помогают в совместной разработке проектов, организуют группы взаимопомощи и др. Это имеет особую важность для студентов, которые в силу своих ограниченных возможностей, например, вынуждены по большей части оставаться в пределах своего дома [5, с. 415].

Использование информационно-коммуникационных технологий имеет психолого-педагогическую целесообразность в обучении студентов с недостатками психического и физического развития, она заключается в создании у студента первоначальной модели взаимодействия с этими технологиями. Эти умения дают возможность расширить круг специальностей для профессионально-трудовой подготовки студентов, которые имеют ограниченные возможности, либо повышают интеллектуальную эффективность традиционные профили.

При использовании информационно-коммуникативных технологий процесс обучения сочетает в себе две взаимосвязанные и взаимодополняющие функции: одна из них – это средство формализации знаний о предметном мире и активный элемент этого мира, инструмент измерения, отображения и воздействия на него [2, с. 14]. В качестве средства обучения, воспитания и развития студентов ИКТ применимы практически во всех формах учебно-воспитательного процесса, они служат активизации учебной деятельности, индивидуализации обучения, экономии времени, контролю знаний и другим целям.

Для лиц с тяжелыми ограничениями в развитии компьютер используется как средство стимуляции нервно-психической активности. Идея использования этих технологий является не только средством упрощения процесса обучения, но и лежит в основе современной методики специального образования. Виды обучения, в которых применяются информационно-коммуникативные технологии, зависят от уровня умственных и двигательных навыков студента. При их применении преподаватель не отходит на задний план, а продолжает играть важную роль в образовательном процессе [1, с. 118]. Он повышает результат обучения такими педагогическими

приемами, как поощрение обучаемого в случае активного использования им всех органов чувств во время занятий.

Современные виды информационно-коммуникативных технологий дают большие возможности преподавателям в учебных заведениях, облегчают процесс усвоения материалов не только для студентов с нормой здоровья и возможностей, но в обучении студентов, имеющих ограниченные возможности. К таким технологиям относятся не только различные технические средства такие, как компьютеры, гаджеты, мультиактивные доски, но и особое программное обеспечение, которое преподаватель может подбирать в зависимости от степени возможностей студента и тяжести, вида его отклонения ограничений его возможностей. Вид информационно-коммуникативных технологий и программного обеспечения может подбираться в зависимости от модальности ограничения возможностей студента, это могут быть ограничения по зрению, слуху, речи, опорно-двигательному аппарату и другие.

Использование ИКТ дает возможности преподавателю оставаться на связи и поддерживать контакт со студентом, когда он находится дома по причине ограничения своих возможностей здоровья, он не выходит из образовательного процесса, продолжает усваивать необходимый материал и курс обучения под контролем преподавателя в рамках своих возможностей. Образование студентов с ограниченными возможностями, является одним из приоритетных стратегических направлений модернизации образования в Российской Федерации, для достижения которого наиболее перспективными являются информационно-коммуникативные технологии [4].

Деятельность студентов в любой ее форме определяется рядом факторов. Из этого следует, что конечный результат зависит не только от действий определенного студента, их направленности на определенный объект, но и от того, как совершается данный процесс, какие способы, приемы, средства при этом используются [3, с. 4]. Поэтому преподаватель при работе со студентами с ограниченными возможностями, не смотря на все разнообразие и большой выбор современных ИКТ, должен выбирать и использовать именно те, которые наиболее соответствуют и характерны преподаваемому им предмету, особенностям ограничения возможностей определенной группы студентов.

В заключение можно подвести итог, что обучение студентов с ограниченными возможностями является одним из приоритетных современных направлений модернизации образования РФ, потому что каждый по закону имеет право на получение образования и реализации своих знаний и возможностей в социально полезном направлении. В помощь в реализации этого направления могут служить информационно-коммуникативные технологии, которые расширят возможности и методы преподавателя особенно при работе со студентами с ограниченными возможностями. При использовании информационно-коммуникативных технологий преподаватель должен подбирать их и использовать согласно предмета направления

образования и личных возможностей студентов с ограниченными возможностями.

Список литературы

1. Волков, А. А. Информационно-коммуникативные технологии проектного обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья / А.А. Волков // Вестник МГТУ им. Н.Э. Баумана. Сер. “Естественные науки”. 2013. – №3. – С. 117–130.
2. Двуреченская, О. Н. Использование информационно-коммуникативных технологий в логопедической работе / О.Н. Двуреченская // «Вестник Мининского университета», 2014 – №3. – С. 12–16.
3. Кукушкина, О. И. Компьютеры в специальной школе. Проблемы, поиски, подходы / О.И. Кукушкина // Альманах Института Коррекционной Педагогики РАО, 2000. – №1. – С. 3–9.
4. Соколов, Н. Д. Информационные технологии в гуманитарных исследованиях / Н. Д. Соколов, М. А. Зорина // Студ. элек. науч. журн., 2018. №20(40). – Режим доступа: <https://sibac.info/journal/student/40/119677> (Дата обращения: 23.03.2023).
5. Улыбин, В. С. Современные информационно-коммуникационные технологии в образовании инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья / В. С. Улыбин, О. В. Улыбина, У. В. Хахалкина // Молодой ученый, 2021. – №51(393). – С. 415–416.

УДК 373.3

Е.А. Величко,

учитель начальных классов

МБОУ «Специализированная школа с углубленным изучением иностранных языков №19 города Донецка»

Е.И. Приходченко,

доктор педагогических наук, профессор,

профессор кафедры дошкольного и

начального педагогического образования

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»

ВОСПИТАНИЕ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

Аннотация. В статье раскрыто содержание духовно-нравственного воспитания младших школьников. Рассмотрены главные критерии обучения, условия и способы воспитания. Определены методы духовно-нравственного воспитания и проанализирована проблема подготовки педагога к воспитанию учащихся, так как от уровня его духовности зависит формирование личности.

Ключевые слова: духовное воспитание, нравственное воспитание, этическая беседа, мораль, патриотическое воспитание, творческая мастерская.

Любая школа ставит перед собой цель – подготовку ответственного гражданина страны, который способен самостоятельно оценивать события и строить свою деятельность в соответствии с интересами окружающих людей. Ради этого учителя формируют устойчивые духовно-нравственные свойства личности ученика.

Современное обучение должно обеспечивать формирование личностного отношения к окружающим, овладение этическими, эстетическими и духовно-нравственными нормами. В нашем обществе очень остро стоит проблема духовно-нравственного воспитания.

Труды Аристотеля, Сократа, К. Ушинского, Л. Выготского, А. Макаренко, В. Сухомлинского стали основой исследований формирования духовно-нравственных ценностей личности. Вопросом духовно-нравственного воспитания занимались современные ученые: В. Жуковский, А. Задушная, И. Яковенко, Н. Бондарь, М. Ковальский, М. Борищевский, С. Максименко и другие. Учитель должен не только иметь знания по предметам начальных классов и методике их преподавания, но и уметь направить свою педагогическую деятельность на нравственное воспитание.

Однако, несмотря на количество научных исследований, в которых затронута проблема духовно-нравственного воспитания, необходимо отметить, что в соответствии к трансформациям, которые происходят в современном обществе, эта проблема требует дальнейшей разработки.

Опираясь на изученную литературу, отметим мнение известного педагога. В. А. Сухомлинский считал, что «непременная основа нравственного убеждения закладывается в детстве и раннем подростковом возрасте, когда добро и зло, честь и бесчестие, справедливости и несправедливость доступны пониманию ребенка лишь при условии яркой наглядности, очевидности нравственного содержания того, что она видит, делает, наблюдает». То есть детство – это лучший период жизни и именно этот период – начало формирования личности. Очень важно с самого начала формировать в ребенке необходимы моральные чувства и представления. Руководя детской деятельностью, учитель формирует у детей важные черты для человека. Такие, как любовь к Родине, доброжелательность, уважение к окружающим, бережное отношение к результатам труда людей, помощь им, активность и инициатива в самостоятельной деятельности.

С развитием общества появилась мораль. Трудовая деятельность сыграла выдающуюся роль в ее возникновении. Мораль (от лат. - обычай) – это нормы, принципы, правила поведения людей, чувства, суждения, в которых выражается нормативная регуляция отношений людей друг с другом и общественным целым (коллективом, классом, народом, обществом). Ведь, в коллективе наиболее ярко раскрывается индивидуальность, способности и моральные качества.

Известный педагог – А. С. Макаренко говорил о необходимости воспитания именно коллектива. Находясь в коллективе, ребенок может проявить свои знания, отношение к окружающим и к деятельности:

стремление оказать помощь, добиться результата, позаботиться о сверстниках, проявить доброту, скромность, трудолюбие.

Подражательность представляет собой психологическую основу примера. Она помогает людям овладеть социальным и моральным опытом. Подражательность есть деятельностью индивида. Граница между подражанием и творчеством очень незаметна. Творчество иногда может проявляться в особом, своеобразном подражании. Это говорит о том, что дети любят подражать поведению родителей, окружающих людей, поэтому, нужно предоставлять хорошие примеры воспитанности, а не наоборот.

Для формирования богатства личности школьника младшего школьного возраста необходимыми являются: взаимосвязь различных сторон духовного развития, развитие творческого потенциала каждого ребенка, расширения и углубления деятельности учеников, развитие интеллекта, чувств, воли. [5, с. 36]. Мораль регулирует взаимоотношения людей. Она представлена в заповедях и принципах. Личность руководствуется моральными нормами и этим обеспечивает жизнедеятельность общества. Формируя в младших школьников гуманные взаимоотношения, учителя применяют этические беседы, обсуждения поступков детей и выявление в них положительных и отрицательных сторон, чтение художественной литературы и тому подобное. Совместная деятельность учащихся формирует моральную сферу, позволяет получить представление о других и о себе, своих способностях или возможностях.

Нравственное воспитание тесно связано с различными формами деятельности и общением (художественно-эстетической, политической, правовой и т.д.). Много факторов, влияющих на формирование нравственных качеств личности: социальная среда, виды деятельности, типы общения, пол, возраст и т.д.

Еще В. А. Сухомлинский подчеркивал необходимость нравственного воспитания детей, обучать их «умению чувствовать человека» [9, с. 120]. Много важных черт духовного мира ребенка, его нравственного лица закладывается в начальных классах. Именно здесь ребенок получает основы знаний, здесь формируется и развивается особенности ее характера, воли, нравственности. Если в воспитании ребенка в начальных классах будут какие-то огрехи, то эти изъяны, даже если они не заметны в начальных классах, обязательно проявляются позже. Учитель начальных классов повседневно учит детей различать хорошие и плохие поступки людей. Этому посвящено содержание многих уроков чтения, беседы с учениками.

Разбор событий детского коллектива. Так у детей младшего школьного возраста постепенно формируется явление о нравственном поведении.

Этическая беседа-метод систематического и последовательного обсуждения знаний, предполагает участие обеих сторон-учителя и учеников. То есть, учителю необходимо выслушать и учесть мнения, взгляды своих собеседников, затем он строит свои отношения с ними, основанные на принципах равноправия и сотрудничества. Предметом беседы являются

моральные проблемы, именно поэтому ее называют этической. Целью же является углубление и укрепление моральных понятий, обобщение и закрепление знаний, формирование системы нравственных воззрений и убеждений. Этическая беседа-метод привлечения воспитанников к выработке правильных оценок и суждений по всем волнующим их вопросам. Обсуждать ситуации, конкретные поступки, ребята легче постигают их суть и значение [1, с. 50].

Чтобы добиться от учащихся глубоко осознанного, обоснованного поведения, учитель начальных классов ведет целенаправленную работу над формированием мотивов, их дальнейшим развитием. Ведь, моральные мотивы не только основа нравственного поведения, но и достаточно показательный результат воспитания. Основным инструментом, с помощью которого учитель направляет и организует деятельность ребенка, есть обычно задачи, которые он ставит перед ребенком. Для их эффективности нужно, чтобы они были внутренне приняты ребенком, от чего зависит содержание задания для него. Важный показатель сформированности нравственных качеств личности-это внутренний контроль. Он формируется благодаря активной деятельности ребенка в интеллектуальной, двигательной, эмоциональной, волевой сферах. Готовность подчинять свои побуждения представлениям и знания о культуру человеческого бытия повышает самооценку личности, развивает чувства собственного достоинства. Сформированные навыки контроля способствуют успешному развитию нравственных качеств личности в процессе обучения и воспитания. Методов и их версий накоплено очень много, но методы воздействия можно разделить на два класса:

1) влияния, создающие моральные установки, мотивы, отношения, формируют представления, понятия, идеи;

2) влияния, создающие привычки, создающие определяют тот или иной тип поведения [6, с. 109].

Личностно-ориентированный подход, основывается на идеях гуманизма. В центре внимания – ученик как духовная и свободная личность, стремящаяся к саморазвитию. Основная цель обучения-выработать позитивный настрой к нему через радость познания и ориентацию на успех. Таким образом, внешняя мотивация переводится во внутреннюю, превращается из движущей силы в источник развития в стремлении к новым знаниям [2].

Важной частью духовного воспитания является именно патриотическое воспитание. Классные часы, праздники «дни духовности и культуры» предполагают встречи с интересными людьми. Детям необходимы праздники и события, позволяющие понять, что всех объединяет и делает народом. Поэтому учителя должны проводить внеурочную работу, где школьники могут ознакомиться с традициями народной культуры с помощью разнообразных игр, сказок, песен, загадок. Эта работа яркая и интересной для учеников. Новым способом организации деятельности учащихся в этой сфере является творческая мастерская, состоящая из игр и заданий, показывающих

единство человека и природы, прививают любовь к родной земле, трудолюбие и милосердие. В течение четырех лет такой работы дети понимают окружающий мир и свое место в нем. Классные часы также включены в систему воспитательной работы и развивают моральные качества детей.

Внутреннее состояние младшего школьника изучают также с помощью следующих методик: «Школа животных» по Н. Вьюновой и К. Гайдар, «Придумай сказку», «Давай потанцуем», «Слепи живое существо». Они помогут ученику преодолеть проблемы, трудности, переживания, стать лучше, а также поддерживать благоприятный психологический микроклимат в классе [8, с. 50–51].

Необходимо отметить, что с помощью средств арт-терапевтического воздействия формируется личность ребенка, они сохраняют высокую активность, работоспособность и позволяют реализовать индивидуальный подход к ребенку, способствуют раскрытию таланта ученика, нормализуют эмоциональное состояние, развивают коммуникативные навыки и волевые качества, что существенно влияет на повышение социальной адаптации и обеспечивает интеграцию ребенка в социум [4, с. 33].

Невозможно не согласиться с К. Д. Ушинским, что воспитание народа существует столько веков, сколько существует сам народ. Искусство воспитания требует терпения, способностей, умений и специальных знаний.

Таким образом, значение и функция начальной школы в системе непрерывного образования определяется не только преемственностью ее с другими звеньями образования, но и неповторимой ценностью этой ступени становления и развития личности учеников. Психологи установили, что именно младший школьный возраст характеризуется повышенной восприимчивостью к усвоению моральных правил и норм. Это позволяет своевременно заложить моральный фундамент развития личности. Именно духовно-нравственное воспитание детей младшего школьного возраста является одной из составляющих воспитания ученика в дальнейшем всестороннем развитии личности, ее индивидуальности и духовности.

Основой воспитания, что определяет нравственное развитие личности в младшем школьном возрасте, является формирование гуманистического отношения и взаимоотношения детей, опора на чувства, эмоциональную отзывчивость. Педагог должен помогать ученику постепенно продвигаться от элементарных навыков поведения до более высокого уровня, где школьник будет иметь возможность самостоятельно принимать решения и делать моральный выбор. От грамотности педагога, разнообразия методов и эмоциональном отклике детей будет зависеть успешность в формировании нравственных качеств учащихся.

Целью морального воспитания есть формирование целостной, совершенной личности в ее гуманистическом аспекте, т. е. проявление понимания жизненной важности морали, установку на приобретение морального самосознания, выработка стимулов дальнейшего нравственного развития, моральной устойчивости, желания и умения сопротивляться злу,

искушению самооправдания при нарушении моральных требований, милосердие и любовь к людям.

Моральные чувства и представления закладываются в детстве. Дети учатся на примерах и подражают поведению родителей. Затем формируются моральные представления и отношение к окружающим в коллективе. Поэтому, все в школьном возрасте используются определенные методики и методы:

-этическая беседа, как метод обсуждения, предметом которого являются моральные проблемы;

- методы воздействия, которые создают моральные установки;

- внеурочная работа, где с помощью воспитательных часов можно формировать любовь к Родине, то есть происходит патриотическое воспитание учащихся, являющееся составляющей нравственного воспитания.

Благодаря вышеуказанным методам гарантировано становление духовно и морально воспитанной личности.

Список литературы

1. Бабаян, А.В. О моральности и моральном воспитании / А.В. Бабаян // Педагогика. – 68 с.

2. Бех, М. Личностно-ориентированные технологии обучения в начальной школе / М. Бех // Начальная школа. – 64 с.

3. Божович, Л.И. Моральное развитие и воспитание детей / Л.И.Божович // Вопросы психологии. – М.: Просвещение, 2004. – 254 с.

4. Голинская, Т. Формирование личности детей начальной школы средствами арттерапевтического воздействия / Т.Голинская // Начальная школа. – 64 с.

5. Дробницкий, О.Г. Проблемы нравственности. / О.Г.Дробницкий. – М.: Просвещение, 2017. – 376 с.

6. Каирова, И.А. Моральное развитие младшего школьника в процессе воспитания. / И.А.Каирова. – М.: Педагогика, 2014. – 461 с.

7. Колдунов, Я.И. Моральное воспитание личности школьника. / Я.И.Колдунов. – Калуга, 2016. –126 с.

8. Мартыненко, С. Диагностические методики изучения внутреннего состояния детей дошкольного и младшего школьного возраста / С. Мартыненко // Начальная школа. – 64 с.

9. Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические сочинения / В.О.Сухомлинский. – М.: Просвещение, 2008. – 258 с.

КРИТЕРИИ И УРОВНИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье рассматривается теоретическое обоснование критериев и уровней развития познавательного интереса младших школьников. Указываются пути его развития.

Ключевые слова: образовательный процесс, развитие познавательного интереса, младшие школьники.

Актуальность проблемы развития познавательного интереса детей младшего школьного возраста определяется поиском новых педагогических средств в организации образовательного процесса начальной школы. У школьников одного и того же класса познавательный интерес может иметь разный уровень развития и разный тип проявления. Через различный опыт, особые пути индивидуального развития.

Базовый познавательный интерес рассматривается как открытый, непосредственный интерес к новым фактам и явлениям, которые проявляются в информации, которую ученики получают на занятиях. Высокий уровень развития представляет интерес к познанию существенных свойств предметов или явлений, составляющих их более глубокую внутреннюю сущность. Этот уровень требует поиска, догадок, активного использования имеющихся знаний, изученных методов [1, с. 560].

На базовом уровне учащихся интересует не столько принцип действия, как сам механизм с помощью которого он происходит в познавательном интересе. На этом уровне интерес еще не лежит на поверхности отдельных фактов, но также не проник в знание до уровня различия закономерностей. Этот уровень, однако, можно назвать описательной фазой, на которой фиксации внешних характеристик и существенных свойств предмета придается равное значение.

Еще более высокий уровень познавательного интереса – это интерес учащегося к причинно-следственным связям, к выявлению закономерностей и замечанию общих признаков явлений, действующих в различных условиях. Этот уровень связан с элементами творческого поиска, разработкой новых методов обучения и совершенствованием старых. Подходы к определению уровней развития познавательного интереса практически одинаковы. Существует три основных этапа в развитии познавательного интереса школьников:

высокий:

- сосредоточить познавательные интересы на предмете или группе предметов и проявлять большую познавательную активность в классе (задавать вопросы, отвечать по собственной просьбе и т.д.);

- предпочтение учебных занятий с большей сложностью;

- их отличает независимый активный поиск при добавлении информации об интересующей области;

- начитанные, стремящиеся расширить свой кругозор;

- используют свободное время для учебы в интересующей их области.

средний:

- проявлять избирательное отношение к определенному вопросу; активен в соответствии с подсказками учителя, но не занимается соответствующей деятельностью по своему желанию;

- предпочтение исследовательскому характеру своей деятельности, но не всегда склонность браться за творческие задачи;

- иногда (нерегулярно) они посвящают свое свободное время интересующей их области;

- У вас есть самостоятельная деятельность по расширению своего кругозора, но не системная, а эпизодическая.

низкий:

- интерес бессознателен, не изолирован от других ментальных образований или отсутствует;

- интерес к отдельным предметам появляется или ослабевает во время урока, полностью зависит от ситуации;

- активность на уроке также ситуативна, проявляется вялое мышление и активность (заучивание ответов, списывание с доски), часто возникают отвлекающие факторы;

- Предпочтение отдается заданиям репродуктивного характера, заданиям, основанным на выборке;

- Свободное время заполнено досугом;

- Круг чтения невелик, выбор книг случайный.

Основной параметр уровней когнитивного интереса – его влечение к объектам познания (фактам, процессам, паттернам) сопровождается такими параметрами, как стабильность, локализация и осознанность. Интеллектуальная активность является проявлением интереса учащихся к учебному процессу, о которой можно судить по многим действиям. Вопросы ученика, адресованные учителю, означают, прежде всего, познавательный интерес. Вопрос выражает желание разобраться в том, что еще неясно, глубже погрузиться в интересующую тему. Ленивый ученик, равнодушный к учебе, не задает вопросов, его интеллект не беспокоят вопросы без ответов. Еще одним показателем интеллектуальной активности является желание учащихся принимать участие в мероприятиях по собственной инициативе, в обсуждении вопросов, поднятых на занятиях, в дополнениях, изменениях в ответах друзей, в стремлении выразить свою точку зрения. Наглядным показателем интеллектуальной активности, связанной с интересом учащихся, является

активное использование ими приобретенных знаний и умений. Назовём и такой показатель интеллектуальной активности ученика, который очень ценен для интереса, это желание поделиться с друзьями или преподавателем новой информацией, полученной из различных источников вне сферы образования [2, с. 191].

Интеллектуальная активность ученика является основным параметром когнитивного интереса, который учитель может обнаружить без достаточных усилий. Эмоционально благоприятный фон познавательной активности учащихся является еще одним параметром показателей по которому учитель может судить о наличии познавательного интереса у учащихся. Для педагога эмоциональные проявления учащихся служат достаточно четкими индикаторами. Эти проявления настолько неуловимы, что только по ним трудно определить уровень развития познавательного интереса. Только в сочетании с другими параметрами они могут дать полное представление об интересах учеников [3 с. 40]. Исходя из вышеизложенного, мы выделили три основных критерия познавательного интереса:

1) когнитивная (наличие когнитивных проблем, эмоциональная вовлеченность ребенка в деятельность);

2) мотивирующие (создание ситуаций успеха и радости, целесообразности деятельности, ее полноты);

3) практическая деятельность (познавательная инициатива; проявление уровня познавательной активности и настойчивости, степень инициативности ребенка).

Таким образом, распознавание познавательного интереса возможно не только в сфере педагогической деятельности, но и за ее пределами, поскольку учащийся руководствуется интересом не только на занятиях. Напротив, его свободная деятельность раскрывает нам еще больше характера, глубины, локализации и осознания познавательного интереса. В свободном выборе, отдавая предпочтение определенной области знаний, определенному виду деятельности, определенному кругу чтения, внеклассным занятиям, ученик раскрывает как свои интересы, так и свой потенциал, а также все виды познавательной и практической деятельности, которыми он занимается во время учебы, собранный и преобразованный в желаемую работу. Свободный выбор занятий в свободное время, предпочтение определенным видам деятельности является важнейшим показателем интересов и склонностей учащихся.

Список литературы

1. Бондаревская, Е. В. Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учебн. пособие для студентов средних и высших пед. учебных заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е. В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов н/Д.: Творческий центр «Учитель», 2003. – 560 с.

2. Киргинцева, Е. И. Пути формирования познавательных интересов младших школьников в учебной деятельности/ Е. И. Киргинцева. – М.: Просвещение, 2012. – 191 с.

3. Писарев, Д. И. Об интересе / Д.И. Писарев. – Иркутск.: 2000. – 40 с.

УДК 373.29-053.4-056.264

Д. Д. Гончарюк,
*ассистент кафедры дефектологии и психологической коррекции,
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск
dashka150397@gmail.com*

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СЛОЖНОЙ ДИСЛАЛИЕЙ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности и способы формирования интеллектуальной готовности к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста со сложной дислалией.

Ключевые слова: интеллектуальная готовность; школьное обучение; старший дошкольный возраст; сложная дислалия.

Одна из основных задач, которые ставит перед ребенком школа, – это необходимость усвоения им определенной суммы знаний, умений и навыков. Очень важно, чтобы ребенок был развит физически, был здоров и вынослив, иначе у него возникнут проблемы с работоспособностью, ему будет трудно выдерживать нагрузку в течение учебного дня. Но самое главное – у ребенка должно быть хорошее умственное развитие (достаточный уровень развития мышления, памяти, восприятия, представления, внимания, воображения как компонентов познавательной сферы), которое будет фундаментом для школьных знаний, умений и навыков, а также залогом поддержания успешного темпа интеллектуальной деятельности, чтобы ребенок успевал работать вместе с классом. Но не менее важно иметь сформированное речевое развитие, ведь нарушения речи, в частности, сложная дислалия, при сохранном интеллекте может значительно снижать интеллектуальную готовность к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста со сложной дислалией. Поэтому данная проблема не теряет своей актуальности и сегодня.

Под интеллектуальной готовностью понимают дифференцированное восприятие (перцептивную зрелость), включающее выделение фигуры из фона; концентрацию внимания; аналитическое мышление, выражающееся в способности постижения связей между явлениями; возможность логического запоминания; умение воспроизводить образец, развитие тонких движений руки и сенсомоторная координация, а также развитие речи – овладение умением связно, последовательно, понятно для окружающих описать предмет, картинку, событие, передать ход своей мысли, объяснить то или иное явление, правило.

С целью выявить актуальное состояние сформированности интеллектуальной готовности к обучению в школе у старших дошкольников со сложной дислалией и у детей с нормативным речевым развитием был проведен констатирующий эксперимент.

Выборка включала 24 человек: 12 человек в группе детей с нормативным речевым развитием (НРР) и 12 человек в группе детей со сложной дислалией (СЛД). Исследование было проведено с помощью пяти методик: «Графический диктант» (Д.Б. Эльконин); «Переплетенные линии» (А. Рей); «Запомни рисунки» (И.В. Овчинникова); «Нелепицы» (Р.С. Немов); «Ответь на вопросы» (И.В. Овчинникова).

По результатам проведения методики «Графический диктант» (Д.Б. Эльконин) у детей с НРР высокий уровень произвольности выявлен у 2 детей, у детей со СЛД – не выявлен. Произвольность выше среднего уровня выявлена у 4 дошкольников с НРР и у 3 детей со СЛД. Произвольность среднего уровня выявлена у 4 детей с НРР и у 3 дошкольников со СЛД. Правильно была сделана только первая диктуемая часть работы в обеих группах только у двух детей – на уровне ниже среднего. В группе детей со СЛД у 4 детей нарушения отмечены уже в диктуемой части, в группе с НРР таких показателей вообще нет.

По методике «Переплетенные линии» (А. Рей) установлено в группе с НРР высокий уровень устойчивости произвольного внимания выявлен у 2 детей, а в группе детей со СЛД – не выявлен. Результаты выше среднего уровня устойчивости произвольного внимания наблюдались у 3 детей из группы с НРР – они сделали 1-2 ошибки при поиске линий. Дети со СЛД не показали такого результата. В группе детей с НРР средний уровень (3-4 ошибки в поиске линий) показали 4 ребенка, а в группе детей со СЛД – 1 ребенок, который несколько раз уточнял инструкцию. 5 ошибок в поиске линий в группе детей с НРР наблюдались у 3 детей, внимание было рассеяно, инструкцию переспрашивали 2 раза, в группе детей со СЛД таких детей было 6 (они многократно переспрашивали инструкцию, 2 ребенка начали расстраиваться и плакать из-за ошибок). Низкий уровень устойчивости внимания в группе детей со СЛД наблюдался у 5 детей, у них было от 6 до 8 ошибок в поиске линий, в группе детей с НРР такого результата не было.

Методика на изучение зрительной памяти «Запомни рисунки» (И.В. Овчинниковой) показала, что большинство детей с нормативным речевым развитием показали средний уровень развития памяти, а дети со сложной дислалией показали уровень ниже среднего. Высокий уровень не показал никто из обеих групп.

Результаты исследования по методике «Нелепицы» (Р.С. Немов) свидетельствовали, что у большинства детей с НРР высокий уровень сформированности наглядно-образного мышления, а у детей со сложной дислалией – средний уровень.

Результаты методики «Ответь на вопросы» (И.В. Овчинникова) свидетельствовали, что у детей с НРР и у детей со СЛД низкого уровня

словесно-логического мышления нет. Большинство детей обеих групп справились с заданием на среднем уровне и продемонстрировали свой кругозор, а также звукопроизношение и грамматический строй речи.

У детей со сложной дислалией были обнаружены пропуски, замены и искажения согласных, а также наблюдались ошибки грамматического строя речи.

По результатам констатирующего эксперимента было установлено, что у детей старшего дошкольного возраста со сложной дислалией, по сравнению с детьми с нормативным речевым развитием: компоненты учебной деятельности (произвольность) у большинства находятся на низком уровне; устойчивость произвольного внимания у большинства находится на уровне ниже среднего; зрительная память у большинства находится на уровне ниже среднего; наглядно-образное мышление у большинства находится на среднем уровне; словесно-логическое мышление у большинства находится на среднем уровне.

Были выявлены следующие ошибки звукопроизношения: замены, искажения и пропуски звуков; и грамматического строя речи: согласование прилагательных и существительных, числительных и существительных, которые способствуют выявленному низкому уровню сформированности интеллектуальной готовности к обучению в школе у старших дошкольников со сложной дислалией.

Это обосновывает необходимость разработки и апробации цикла занятий по формированию интеллектуальной готовности к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста со сложной дислалией. После завершения апробации цикла занятий был проведен контрольный этап эксперимента с целью оценить ее эффективность.

По результатам контрольного эксперимента установлено, что у детей старшего дошкольного возраста со сложной дислалией: уровень сформированности наглядно-образного мышления стал гораздо выше; уровень сформированности произвольности также повысился; повысился уровень устойчивости произвольного внимания; увеличились показатели уровня зрительной памяти; уровень словесно-логического мышления также возрос; уровень звукопроизношения, процесса согласования прилагательных и существительных, числительных и существительных повысился.

В целом, при проведении повторной диагностики, дети задавали меньше уточняющих вопросов, делали меньше ошибок, понимание инструкции было на более высоком уровне, улучшилось звукопроизношение согласных звуков и процессы согласования: прилагательных и существительных, и числительных с существительными. Это свидетельствует о том, что предложенный цикл занятий по формированию эффективен и способствует повышению уровня сформированности интеллектуальной готовности к школьному обучению у детей старшего дошкольного возраста со сложной дислалией.

Список литературы

1. Лалаева, Р.И. Логопатопсихология / Р.И. Лалаева, С.Н. Шаховская. – М. : ВЛАДОС, 2011. – 285 с.
2. Нечаева, Н.Е. Формирование словоизменения у дошкольников с общим недоразвитием речи / Н.Е. Нечаева // Логопед. – 2008. №4. – С. 42–53.
3. Нищева, Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи / Н.В. Нищева. – СПб. : ДЕТСВО-ПРЕСС, 2003. – 528 с.
4. Сазонова, С.Н. Развитие речи дошкольников с ОНР: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / С.Н. Сазонова. – М. : Академия, 2006. – 144 с.
5. Соботович, Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции / Е.Ф. Соботович. – М. : Академия, 2003. – 160 с.
6. Хрестоматия по логопедии / Под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 656 с.

УДК 378.011.3-051 : 373.2-027.561

Л.В. Дзюба,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры дошкольного образования,
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск
mila.dzyuba.1993@mail.ru

САМОПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрена сущность понятия «самопрезентация», представлены формы работы по формированию умений и тактик самопрезентации у будущих педагогов дошкольного образования.

Ключевые слова: самопрезентация, имидж, будущий педагог дошкольного образования, формы работы.

В настоящее время модернизация российского образования неизбежно сказывается и на обновлении требований к педагогическим работникам всех образовательных уровней. Изменения в профессиональной деятельности уже практикующих педагогов обуславливают изменения и в профессиональной подготовке будущих специалистов. В новой концепции образования сформулированы требования подготовки квалифицированных кадров, с учетом многообразных профессиональных качеств, социальных функций и ролей в обществе.

Особое место среди всех педагогических специальностей занимает профессия педагога дошкольного образования и, соответственно, те будущие

кадры, которые решили выбрать для себя этот ответственный жизненный и профессиональный путь. Для успешного овладения будущими педагогами дошкольного образования своей профессиональной деятельностью ещё на этапе обучения в высшем учебном заведении им необходимо изучить механизмы формирования и функционирования профессионального имиджа как своеобразного презентационного сигнала.

Анализ учебных планов по направлениям подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование. Дошкольное образование», 44.03.05 «Педагогическое образование. Дошкольное образование. Логопедия» показал, что формированию умений самопрезентации как одному из важнейших элементов профессионального имиджа будущих педагогов дошкольного образования уделяется недостаточно внимания. Одним из способов решения данной проблемы является отработка будущими педагогами дошкольного образования умений самопрезентации на этапе профессиональной подготовки в вузе как в учебной, так и во внеаудиторной деятельности.

С феноменом самопрезентации каждый человек сталкивается практически ежедневно, поскольку именно самопрезентация определяет его способность предъявлять свой образ другим людям, формировать у них впечатление о себе с помощью разнообразных тактик поведения. Это так называемая «природная самопрезентация». Однако существует и специально спланированная тактика позиционирования человека, учитывающая его принадлежность к той или иной профессиональной деятельности и позволяющая продвигать (рекламировать) свои личностные и профессиональные характеристики – это «искусственная самопрезентация».

Следует также отметить, что понятия «имидж» и «самопрезентация» взаимосвязаны между собой. Так, имидж акцентирует внимание на создание статического образа, являющегося своеобразным стоп-кадром, фиксирующим различные качества субъекта имиджа. В свою очередь, самопрезентация предполагает процесс демонстрации различных качеств реципиентам имиджа, через их самоподачу субъектами имиджа с наиболее привлекательной стороны.

Рассмотрим сущность понятия «самопрезентация» подробнее.

Несмотря на то, что большая часть теоретических исследований, посвященных изучению феномена самопрезентации, принадлежит зарубежным ученым (И. Гофман, Ж. Тедеш, М. Риес, М. Снайдер, Р. Чалдини, И. Джонс, Т. Иттман и др.), отечественные авторы (А.А. Бодалев, Г.В. Бороздина, В.С. Долгополова, Т.Л. Доля, Ю.М. Жуков, Е.В. Михайлова и др.) также подчеркивали актуальность проблемы самопрезентации для самореализации современной личности.

Так, И. Гофман, являющийся автором одной из концепций самопрезентации – концепции «социальной драматургии», считает, что человек в процессе социального взаимодействия способен не только смотреть на себя глазами партнера, но и корректировать собственное поведение в соответствии с ожиданиями другого с целью создания наиболее

благоприятного впечатления о себе и достижения наибольшей выгоды от этого взаимодействия [1, с. 188].

Ж. Тедеси и М. Риес характеризуют самопрезентацию как намеренное и осознаваемое поведение, направленное на создание определённого впечатления о себе у окружающих [2, с. 38]. Близкими с их точки зрения к понятию «самопрезентация» выступают понятия «самоподача», «самопредъявление», «управление впечатлением».

Отечественные исследователи также с разных точек зрения рассматривают самопрезентацию: как процесс управления вниманием при помощи привлечения особых механизмов (Ю.М. Жуков); как соотношение внутренней и внешней составляющих культуры человека (Т.Л. Доля); как базовую компетенцию педагога в ситуации педагогического взаимодействия «педагог-ученик» (В.С. Долгополова, О.В. Барковская).

Отметим, что в сфере дошкольного образования важную роль играет самопрезентация педагога, основанная на эффектах фасцинации и аттракции, поскольку именно в период дошкольного детства дети особенно активно реагируют на непосредственные впечатления, доставляемые зрительными и слуховыми рецепторами, а их внимание, прежде всего, ориентировано на внешние характеристики окружающих их взрослых (родителей, воспитателей).

Учитывая вышесказанное, мы будем рассматривать самопрезентацию будущего педагога дошкольного образования как один из основных элементов профессионального имиджа. Основу эффективной самопрезентации составляют знания студентов о самопрезентации, ценностно-смысловое отношение к самопрезентации и осознание ее значимости, умение применять ее для осуществления профессиональной деятельности и профессионального общения.

В рамках профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования по направлению подготовки 44.04.01 – «Педагогическое образование». Магистерская программа «Дошкольное образование» ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ» нами используются разнообразные формы работы по формированию практических умений и тактик самопрезентации: групповые проекты, разработка веб-портфолио, подготовка фотоколлажей типа «Воспитатель глазами детей», выполнение имидж-упражнений, предполагающих презентацию различных личностных и профессиональных качеств и др.

Например, в качестве групповых проектов мы предлагаем студентам презентовать имидж выбранной личности (актер, певец, политик, спортсмен, телеведущий и др.) по следующему плану: габитарный имидж, кинетический имидж, средовой имидж. Помимо поиска информации в соответствии с вышеобозначенным планом такая форма работы позволяет проявить студентам свои способности в выявлении техник имиджмейкинга выбранной персоны (личностный стиль, манеры, использование модных тенденций и др.), в поиске фото- и видеофрагментов с данной персоной, позволяющие

проследить габитарную составляющую имиджа, в умении сопоставлять собственный имидж с анализируемым.

Таким образом, поскольку профессия педагога дошкольного образования – одна из самых сложных и ответственных, то и в подготовку будущих специалистов в данном направлении должно входить не просто формирование профессионального имиджа, а и умение наиболее привлекательно презентовать его основным потребителям образовательных услуг в дошкольной образовательной организации (воспитанники, родители воспитанников, администрация дошкольной организации).

Список литературы

1. Гофман, И. Представление себя другим в повседневной жизни / И. Гофман: пер с англ. А.Д. Ковалёва: Ин-т социологии РАН. – М. : Канон-пресс-Ц, 2000. – 302 с.

2. Семёнова, Л. Н. Технология самопрезентации: учебно-методический комплекс / Л. М. Семёнова: под ред. К. В. Киуру. – Челябинск : Из-во ЮУрГУ, 2005. – 54 с.

УДК 378.14

А.В. Дубаков,

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики
германских языков*

Шадринский государственный педагогический университет

г. Шадринск

rain.22@rambler.ru

ТИПЫ ЛЕКЦИЙ В УСЛОВИЯХ ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ И ИХ ПРОВЕДЕНИЕ

Аннотация. Статья посвящена особенностям проектирования и проведения лекций, уточнению их типологии в условиях лингвометодической подготовки вуза.

Ключевые слова: лингвометодическая подготовка, типы лекционных занятий.

Лингвометодическая подготовка учителей иностранного языка, в традиционном формате, предполагает формирование ряда профессиональных компетенций и осуществляется посредством лекционных, семинарских и практических занятий. Сегодня, в связи с тенденцией преобладания принципа практической ориентированности, необходимость проведения лекционных занятий иногда подвергается сомнению. В исследованиях осуществляется анализ их целесообразности в условиях современных трансформаций. Отмечается, что лекция «приучает к пассивному восприятию чужих мыслей, тормозит самостоятельное мышление (чем лучше лекция, тем эта вероятность

больше); лекция отбивает интерес к самостоятельным знаниям» [2]. Несмотря на критику лекционной формы обучения, очевидны ее достоинства для методической подготовки будущих учителей иностранного языка. Лекционные занятия позволяют осуществить трансляцию лингвометодического материала в сжатой форме, донести до студентов необходимый «лингвометодический базис», совместно обсудить необходимые вопросы. Тотальный отказ от лекций или их уменьшение в образовательном процессе вуза снижает качество фундаментальной подготовки. Лекция, как традиционная организационная форма, обеспечивает экономичность времени, формирует теоретическую основу для дальнейшего практического развития. Всё перечисленное выше обуславливает не только необходимость анализа достоинств и недостатков лекции, но и уточнение её видов, используемых в условиях лингвометодической подготовки будущих учителей.

Под лекцией понимается устная презентация, предназначенная для трансляции информации или обучения студентов по определенной теме. С развитием компьютерных технологий, обеспечивающих свободный доступ к большому количеству информационного контента, лектор должен стремиться сделать больше, чем просто передать информацию [2]. Лекция – это целенаправленно созданное учебное пространство, направленное на передачу и усвоение знаний. Лекция должна быть интерактивной и обеспечивать обратную связь, иначе ее результативность значительно снижается. Полученные на лекциях образовательные результаты во многом зависят от типологии лекций. В исследовании мы выделили наиболее часто используемые в условиях лингвометодической подготовки лекции. Остановимся на них более подробно.

Информационная лекция. Цель данных лекций состоит в передаче лингвометодической учебной информации, раскрытии магистральных вопросов курса «Теория и методика обучения иностранному языку». Информационная лекция наиболее часто используется в образовательном процессе, в общем, и лингвометодической подготовке в частности. Её достоинством является возможность трансляции заранее отобранного и проанализированного преподавателем лингвометодического контента. Студентам не придется осмысливать необходимые вопросы при недостатке времени – преподаватель выбирает нужный материал, необходимый для формирования «знаниевой основы» курса. Недостатками информационных лекций являются: отсутствие интерактивности, мыслительная пассивность, игнорирование инструментов для формирования лингвометодического мышления. Преподаватель не всегда стремится к обратной связи.

Проблемная лекция. Суть проблемной лекции заключается в том, что в начале занятия и по ходу изложения учебного материала преподавателем создается проблемная ситуация и вовлечение студентов в её анализ. Осуществляя ситуационный анализ, разрешая противоречия, студенты самостоятельно могут прийти к тем выводам, которые преподаватель должен обозначить в качестве новых знаний. При этом преподаватель, используя

некоторые методические приемы включения студентов в коммуникацию, вынуждает, «подталкивает» их к поиску правильного решения проблемы с использованием имеющихся знаний [3]. На занятиях по дисциплине «Теория и методика обучения иностранному языку» всегда имеется достаточное количество противоречивых, проблемных вопросов, которые могут стать основой проблемной лекции и предметом коллективного анализа. Проведение проблемных лекций направлено на формирование методического мышления будущих учителей иностранного языка.

Лекция-дискуссия. Данный вид лекций во многих отношениях схож с проблемной лекцией, так как основой дискуссии является проблемность. Проблемность «стимулирует» дискуссию, «порождает» её.

Лекция-дискуссия даёт возможность преподавателю высказать свое отношение к рассматриваемым в теме вопросам. Перед началом лекции для повышения познавательного интереса студентов предлагается проведение такой блиц-игры, как ребус. Преподаватель демонстрирует ребусы, в которых зашифрованы ключевые слова занятия [4]. Одним из очевидных преимуществ лекции-дискуссии является то, что она позволяет реализовать активное обучение. Здесь студенты не являются пассивными слушателями, а активно вовлечены в процесс обучения. У будущих учителей есть возможности задать вопросы и участвовать в лингвометодических дискуссиях, результатом чего может стать более глубокое понимание материала.

Лекция с запланированными ошибками (лекция-провокация). В данном случае педагог объявляет тему лекционного занятия, а затем предупреждает аудиторию о том, что в ней будет допущено определенное число погрешностей. В среднем в течение лекции, длительностью 1,5 часа, допускается присутствие 9 погрешностей. В финале лекции студенты должны проговорить погрешности самостоятельно или совместно с преподавателем. Они слушают информацию от преподавателя и пытаются понять, верна она или нет [1]. Лекция с запланированными ошибками (лекция-провокация) может быть эффективной в контексте лингвометодической подготовки, так как позволяет в большей степени осознать особенности организации процесса обучения иностранному языку, увидеть то, как корректно подойти к его организации.

Лекция вдвоем. Работа двух преподавателей, читающих лекцию по одной и той же теме и взаимодействующих, как между собой, так и с аудиторией. В диалоге преподавателя и аудитории и осуществляется постановка проблемы анализ проблемной ситуации, исправлении ошибок, выдвижение гипотез, их опровержение или доказательство, разрешение возникающих противоречий и поиск решений [3]. Лекция вдвоем усиливает внимание будущих учителей на конкретных лингвометодических проблемах, позволяет увидеть различные стили педагогического общения, решать лингвометодические кейсы коллективно и в группах.

В качестве общего вывода отметим, что лекция, несмотря на все точки зрения, является ключевой организационной формой в условиях

лингвометодической подготовки в вузе, обеспечивающей передачу знаний. В обозначенной подготовке эффективными будут различные типы лекций. Возможное дальнейшее развитие темы исследования заключается в выявлении новых типов лекционных занятий.

Список литературы

1. Бекетова, О.А. Интерактивное обучение как метод формирования профессиональных компетенций / О.А. Бекетова // Наука и образование: опыт, проблемы, перспективы развития. – Красноярск : Красноярский государственный аграрный университет, 2015. – С. 113–116.

2. Горшкова, Л.В. Современные виды лекций в вузе // В сборнике: Современные технологии и проблемы преподавания социально-экономических и юридических дисциплин в социальном университете (анализ и рекомендации) / Л.В. Горшкова // Материалы учебно-методических и учебно-методологических семинаров кафедр Филиала РГСУ в г. Люберцы. РГСУ, филиал в г. Люберцы. – Москва, 2013. – С. 36–43.

3. Мадалов, Н.Э. Использование видов нетрадиционных лекций для повышения языковых навыков взрослого обучаемого / Н.Э. Мадалов // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2021. – № 5–8 (73). – С. 197–203.

4. Шубина, М.Р. Адаптация студентов СПО к профессиональной деятельности / М.Р. Шубина, Н.К. Швецова // Экономика, социальная сфера, образование: возможности и риски : сборник научно-методических статей. – Йошкар-Ола, 2020. – С. 126–129.

УДК 378.011.3– 051:37.04

О. В. Замиралова,
*старший преподаватель
кафедры дефектологии и психологической коррекции,
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск
olya.zamiralova@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования психологической готовности будущих педагогов для эффективной профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: психологическая готовность; педагог, инклюзивное образование.

Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях является новым и перспективным подходом к учебно-воспитательному процессу в российской педагогике.

Внедрение в современную образовательную систему идеи инклюзии дало толчок к переосмыслению критериев подготовки учителей. Исследователи Д.З. Ахметова, А.П. Валицкая считают, что наиболее остро стоит проблема обеспечения инклюзивных школ профессиональными кадрами: учитель прогрессивного типа должен не только владеть разнообразными психолого-педагогическими умениями, но и быть личностью подлинно образованной, способной понимать сложившуюся социокультурную ситуацию, обладать высоким уровнем нравственной культурой, в служении ребенку, людям видеть истинную цель своей жизни [3].

Однако исследования показывают, что педагоги общеобразовательных школ, как правило, обладают недостаточными либо искаженными представлениями об инклюзивной модели образования, особенностях психофизического развития детей с различными нарушениями развития, не владеют технологиями психолого-педагогического сопровождения детей в инклюзивном образовании, организации их учебной деятельности и взаимодействия со сверстниками (С.В. Алехина, П.Р. Егоров, Д.В. Зайцев, О.В. Карынбаева, И.И. Лошакова, Е.Р. Ярская-Смирнова). Готовность педагогов к работе в инклюзивной школе является одним из основных условий эффективности инклюзивного образовательного процесса, следовательно, формирование психологической готовности студентов к педагогической деятельности в инклюзивном образовании должно стать одной из приоритетных задач их обучения [3].

В отечественной психологии нет единого взгляда на содержание и структуру психологической готовности, однако, несмотря на различия выделяемых структурных компонентов психологической готовности к педагогической деятельности, в том числе в инклюзивном образовании, ученые подчеркивают их взаимосвязь и взаимозависимость.

Психологическая готовность специалистов образования рассматривается как условие успешности их педагогической деятельности [2]. Е.В. Величко определяет психологическую готовность как «фон педагогической воспитательной деятельности», который интегрирует профессионально значимые личностные качества педагога и регулирует его психическую деятельность [3].

С.В. Алехина дает следующее определение понятию «психологическая готовность педагога к реализации инклюзивного подхода в образовании»: «целостное, личностное образование, представляющее совокупность социальных, нравственных, психологических и профессиональных качеств и способностей, позволяющих на высоком мотивационном уровне обеспечивать возможность результативной деятельности по включению ребенка с особыми образовательными потребностями в учебное взаимодействие с другими участниками образовательного процесса» [1]. В качестве ее составляющих

С.В. Алехина называет следующие: эмоциональное принятие детей с различными типами нарушений в развитии (принятие – отторжение), которое определяется степенью выраженности эмоциональных затруднений учителя в процессе включения; мотивационные установки; ценностно-смысловые установки восприятия «другого», определяющие отношение к идее инклюзии; личностная готовность, воплощённая в личностных установках, внутренняя детерминация активности личности педагога» [1].

И.М. Яковлева важной составляющей профессионально-личностной готовности педагога инклюзивного образования называет готовность к оказанию помощи – интегральное личностное качество, включающее эмпатию, толерантность, высокий уровень самоконтроля и саморегуляции, педагогический оптимизм и др. [2].

Формирование психологической готовности у будущих педагогов следует рассматривать в комплексе подготовки педагогов-психологов к работе в условиях инклюзивного образования. Это предполагает включение в содержание подготовки наравне с мотивационно-ценностной составляющей когнитивную, личностную и деятельностную.

Можно выделить три этапа работы по формированию психологической готовности студентов к педагогической деятельности в инклюзивном образовании [2].

На первом этапе необходимо формировать у студентов знания об отношении общества к проблеме инвалидности, о правах и возможностях людей с инвалидностью, о специфике процесса инклюзивного образования. Формирование ценностных ориентаций и мотивов профессиональной деятельности в сфере инклюзивного образования – реализуется в процессе участия будущих педагогов в организации и проведении научно-практических конференций и «круглых столов» по темам, связанным с внедрением инклюзивного образования; просмотров и обсуждений фото- и видеоматериалов, литературы о людях с инвалидностью и их проблемах.

Задачи второго этапа – это расширение знаний участников группы об особенностях организации процесса сопровождения ребенка с ОВЗ, методах и приемах работы с ними, формирование первоначальных представлений о методах альтернативной коммуникации и умений использовать их в работе с детьми, имеющими различные варианты нарушенного развития, закрепление практических навыков коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ. Формирование компетенций инклюзивной деятельности в целом и владений конкретными методами, способами, приемами в частности – реализуется в рамках прохождения педагогической практики в образовательных организациях различного уровня, где на данный момент осуществляется инклюзивное образование.

Будущие педагоги на данном этапе учатся анализировать свою деятельность, применять знания и демонстрировать свои умения не только в стандартных ситуациях профессиональной деятельности, но и в условиях инклюзивного образования, требующих зачастую принятия нетипичных

решений. Данный этап должен характеризоваться более высокой степенью самостоятельности и ответственности студентов, расширением объема и сложности содержания образовательного процесса.

Третий этап предполагает формирование профессионально значимых личностных качеств: эмпатии, ответственности и рефлексии – для осуществления профессиональной деятельности в сфере инклюзивного образования – реализуется в рамках подготовки будущими педагогами творческих проектов, связанных с анализом собственной образовательной и предпрофессиональной (прохождение педагогической и преддипломной практики) деятельности. Целью данного этапа является формирование профессионально значимых личностных качеств, необходимых будущему педагогу для эффективной профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

Психологическая готовность педагога к инклюзивному образованию представляет собой интегральную, личностно-профессиональную характеристику педагога, отражающую ценностно-смысловые ориентации, знания и опыт, позволяющие успешно осуществлять педагогическую деятельность в условиях инклюзивного образования.

Решение проблемы готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ позволит развивать инклюзивное образование в стране; повысит уровень профессиональной компетентности выпускников, т.е. удовлетворит запросы всех потребителей образовательных услуг – личности, общества, государства.

Список литературы

1. Алехина, С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. – 2011. № 1. С. 83–92.
2. Кетриш, Е. В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования монография / Е. В. Кетриш. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, – 2018. – 120 с.
3. Назаревич, О. С. Особенности формирования психологической готовности студентов дефектологических специальностей к работе в условиях инклюзии / О. С. Назаревич // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 7. – С. 103–110.

Ю. С. Кирсанова,
аспирант кафедры психология,
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск
thejuliaoriflame@mail.ru

ТИПОЛОГИЯ ОТНОШЕНИЙ РЕБЕНКА К ДОМАШНИМ ЖИВОТНЫМ

Аннотация. В статье дан теоретический обзор литературных зарубежных и отечественных источников по проблеме исследования. Уделено особое внимание адаптации опыта применения зарубежных методик, разработанной коллективом американских авторов, для российской выборки. На основе анализа психологической структуры феномена «отношение к домашним животным» рассматриваются некоторые типологические особенности взаимодействия младших школьников и подростков с домашними питомцами.

Ключевые слова: анимотерапия; взаимодействие с домашним животным; отношение к домашнему животному; эмоциональный, социокультурный, поведенческий, когнитивный компоненты.

Проблема отношения детей к домашним животным в научной среде исследована довольно слабо. Сегодня отсутствуют какие-либо завершенные теоретико-методологические пути решения, однако уже есть и активно развиваются некоторые теоретико-прикладные модели, разрабатываемые, в частности, на стыке социально-психологических, эколого-психологических и психотерапевтических исследований.

Во многих странах созданы специальные институты, в которых исследуется влияние животных на человека. Положительное влияние животных на психическое состояние человека официально признано Всемирной организацией здравоохранения.

Можно выделить ряд механизмов лечения, на которых основано явление анимотерапии:

взаимодействие с «животным-доктором» облегчает социальный контакт между людьми, помогает правильно наладить общение с представителями собственного класса;

спад агрессии, обращение к контактными способам общения стимулирует развитие навыков общения;

идентификация с животными, приобретение нового опыта взаимодействия с ними облегчает понимание собственной личности, позволяет ощутить свою компетентность в ряде вопросов личностного характера, повысить самооценку.

Особо популярны прикладные психотерапевтические исследования в этой области. Широко представлено новое направление – анимотерапия. В анимотерапии психотерапевтическая помощь строится на возможностях реального общения с представителями животного мира.

Однако, как я уже сказала, крайне мало теоретических исследований о взаимодействии человека и домашних животных, еще менее исследована проблема отношения детей к домашним животным. Хочу остановиться на тех немногочисленных отечественных исследованиях, которые отвечают нашей тематике. Начну с фундаментального исследования Анастасии Никольской. В ее докторской диссертации «Социально-психологическое исследование межвидового этологического взаимодействия человека и собаки в условиях городской семьи» проведены длительные и систематические наблюдения за поведением собак в условиях городской семьи. Исследования дали возможность автору выделить «человеческий», «животный» и «средовой» факторы [3].

Для нас особый интерес представляют работы Галины Щуковой, где рассмотрены определенные типы рет-взаимодействия между ребенком и домашним животным, в основе которого лежит потребность в позиционировании животного в качестве субъекта» [5].

Эту же идею рассматривает В.И.Панов выделяя субъект-субъектное, субъект-объектное, субъект-объект-субъектное взаимодействие животного и ребенка» [4].

Известные нам зарубежные исследования чаще всего направлены на изучение возрастных особенностей отношений детей и домашних животных.

Так в зарубежной литературе указывается, что старшие дошкольники и младшие школьники относятся к животным как к друзьям, которым можно доверять, которые становятся участниками игр, с кем могут поделиться тайной, кто дает им поддержку.

В иностранных исследованиях задокументирован факт (Хергович и др. (2002)) положительного эффекта от присутствия собаки в классе. Оказалось, что общение с собакой способствовали развитию у школьников сочувствия и эмпатии, присутствие дружелюбного животного снижало агрессивность подростков [9].

Считается, что наиболее благоприятным периодом для формирования заботы о животных является период перехода со 2-го в 5-й класс. А для развития когнитивного и фактического понимания животных важен возрастной этап между младшим школьным и старшим подростковым возрастом. Поэтому, по мнению зарубежных авторов, формировать целостное системное этическое и экологическое отношение к животным и к природе в целом нужно начинать в период старшего подросткового возраста [7].

Хотим обратить ваше внимание на тенденции, наметившиеся в последние десятилетия, и описанные в зарубежных исследованиях. Речь идет о том, что люди больше предпочитают общение с животными, чем с людьми. Так в статье Майкла Николаса (Великобритания) приводятся факты, что часто

животные в глазах детей получают более высокий статус «выше, чем многие люди» [8]. В приведенных исследованиях дети удовлетворены больше своими отношениями с домашними животными, чем отношениями с родными и сверстниками.

Наше исследование состоялось на базе двух школ: Государственного учреждения Луганской Народной Республики «Луганское общеобразовательное учреждение – средняя общеобразовательная школа № 19» и Государственного учреждения Луганской Народной Республики «Луганское общеобразовательное учреждение – специализированная школа № 57 имени Г.С. Петрова». В эксперименте приняли участие школьники с 1 по 9 класс. Всего 250 человек.

В связи с тем, что диагностический инструментарий, направленный на изучение отношения к животным довольно ограничен, мы работали над адаптацией зарубежной методики – «Отношение к домашним животным (PetAttitudeScale)», разработанный коллективом американских авторов под руководством Дональда Темплера в 1980 годах [6]. Для российской выборки подростков эту методику адаптировала психолог из Санкт-Петербурга Ирина Волкова. Волкова И.В. провела пилотное исследование, участниками которого были подростки в возрасте 12–15 лет. У большинства из них были домашние животные. И.В.Волкова установила интересный факт, что у российской выборки происходит смещение в сторону положительных значений: исследование фиксирует более позитивное отношение к животным у подростков Санкт-Петербурга, чем у американских школьников. И в нашем исследовании положительный сдвиг также является преобладающим. Интересны культурные различия восприятия некоторых вопросов в нашей и в американской выборке. Так, анализ открытого утверждения «Я ненавижу животных» показал, что в американской выборке было получено нормальное распределение значений, а в нашей выборке утверждение вызвало недоумение и нежелание его оценивать. Все дети, которые выполнили задание дали отрицательные оценки предложенному утверждению.

Факторный анализ главных компонент методики выявил три фактора:

- первый фактор назван «любовь и взаимодействие» – оценивает степень привязанности к домашнему питомцу;
- второй фактор получил название «домашние животные в доме» – связан с отношением к животному как к члену семьи;
- третий фактор определен как «радость от владения домашним животным» – отражает взаимное счастье от взаимодействия [2].

Кроме данной методики, нами в качестве диагностического инструментария использовались низкоформализованные методы: анкеты, незаконченные предложения, рисуночные пробы, тест Цветовых отношений.

Познакомим с некоторыми результатами анкетирования.

Практически все наши респонденты (около 90 %) хотят иметь домашнее животное, 85% уже имеют, при этом младшие школьники собираются завести второго.

К подростковому возрасту увеличивается количество детей, 7% подростков не желают иметь домашнее животное.

В свободное время предпочитают игру с домашним животным 50% младших школьников и только 1% подростков.

А вот лучшим подарком (если выбирать между животным и айфоном) для младших школьников и подростков будет ... айфон!

На вопрос «Если бы волшебник превратил ваше домашнее животное в человека, то кем бы оно стало?» 54% младших школьников и 60% подростков ответили, что «видят рядом друга».

Теоретический анализ базовой категории нашего исследования «Отношение к домашним животным» позволил выделить следующие структурные компоненты:

- эмоциональный компонент: привязанности к животному; радость, восторг от общения с животными;

- социокультурный компонент: уклад жизни, определяющий отношение к домашнему животному (в городе и селе, в разных странах, традиции семьи);

- когнитивный компонент - знания о домашнем животном, которые формируют отношение к нему;

- поведенческий компонент, который включает реальное отношения к животному (забота о нем, нейтральное отношение или жестокое обращение, очеловечивание отношений с животным).

Факторный анализ показал, что доминирование структурных компонентов базовой категории «Отношение к домашним животным» различается у детей младшего школьного возраста и подростков. В младшем школьном возрасте в структуре исследуемого феномена преобладает эмоциональный компонент, а в подростковом возрасте на первый план выходит социокультурный и поведенческий компоненты. Скорее всего, в подростковом возрасте приходит понимание ответственного отношения к домашнему животному, когда питомец может выступать в качестве друга, члена семьи, доставлять эстетическое удовольствие. К сожалению, когнитивный компонент не выражен в факторных структурах. Возможно, это связано с отсутствием в выборке старших школьников или слабой дифференциацией этого показателя в нашем исследовании.

Таким образом, мы можем говорить о существовании типологии отношения к домашнему животному в школьном возрасте. Наше исследование будет продолжено.

Список литературы

1. Волкова, И. В. Жестокое отношение к животным как предиктор агрессии у школьников и студентов / И.В. Волкова // Герценовские чтения: Психологические исследования в образовании. Материалы II Международной научно-практической конференции. (г. Санкт-Петербург, 10–11 октября 2019 г.). – СПб: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. – С. 822–829.

2. Волкова, И. В. Надежность и конструктивная валидность опросников отношения к животным и жестокости к животным у детей / И.В. Волкова // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2019. – Т. 12. – № 4. – С. 67–78.
3. Никольская, А. В. Социально-психологическое исследование межвидового этологического взаимодействия человека и собаки в условиях городской семьи: автореф. дис...канд. психол. наук / А.В. Никольская. – М. – 2008. – 21 с.
4. Панов, В. И. Коммуникативные взаимодействия в межвидовой группе «человек – домашнее животное» в контексте экопсихологических типов взаимодействий / В.И. Панов // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2016. – Т. 9. – № 1. – С. 60-70.
5. Шукова, Г. В. Межвидовое взаимодействие человека: итоги и перспективы исследования / Г.В. Шукова. – М., Учёные записки ЗабГУ. – 2013. – № 5(52).
6. Templer, D. I. The Construction of a Pet Attitude Scale / D.I. Templer, C.A. Salter, S. Dickey // The Psychological Record. – 1981. – No. 31. – P. 343– 348.
7. Варга А. Я. О психологической роли домашних питомцев в семье / А.Я. Варга, Е.Ю. Федорович // Вестник Московского государственного областного университета. Серия Психологические Науки. – 2009. – Т. 1. – № 3. – С. 22–34.
8. Что дети думают об отношениях с животными [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elsie-by.livejournal.com/772423.html>
9. Marriott S. Attitudes to animal use of named species for different purposes: effects of speciesism, individualising morality, likeability and demographic factors [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.nature.com/articles/s41599-022-01159-8>

О.А. Кравченко,

*аспирант кафедры инженерной педагогики и лингвистики,
Донецкий национальный технический университет,
г. Донецк*

kravchenkooksana@internet.ru,

Е.И. Приходченко,

*доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры инженерной педагогики и лингвистики,
Донецкий национальный технический университет,
г. Донецк*

ФИДЖИТАЛ-ТЕХНОЛОГИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Статья поднимает проблему формирования речевых компетенций обучаемых на уроках английского языка. Делается акцент на практическом использовании компьютерных технологий, тем самым приближая образовательный процесс к реальной жизни.

Ключевые слова: фиджитал-технология, использование компьютерных технологий, формирование речевых компетенций, инновации в учебно-воспитательном процессе.

Новые и развивающиеся технологии предоставляют большие возможности для обучения. В этой статье мы проанализируем возможность использования некоторых современных компьютерных технологий при обучении английскому языку в образовательных учреждениях и их влияние на формирование речевых компетенций учащихся.

Несомненно, одной из новейших компьютерных технологий стала фиджитал-технология, которая пришла в образование из среды маркетинга. Термин «фиджитал» происходит от английского термина «phygital», полученного от слияния слов «physical» и «digital» – физический и цифровой. Это понятие, описывающее сочетание физического и цифрового опыта, в том числе в дополненной и виртуальной реальности, меняет представление о продуктах и обеспечивает потребителям новый опыт. Фиджитал впервые ввел в 2010 году Крис Вэйл, генеральный директор брендингового агентства «Momentum Worldwide». И так как этот метод показал себя эффективным, педагогическое сообщество решило, что может эффективно применять его и в рамках педагогического процесса.

Эффективность использования средств ИКТ в педагогическом процессе общеобразовательной школы изучалась такими авторами как Г.А. Абумова, Б.С. Гершунский, Д.Ш. Матрос, Е.С. Полат, и др., которые определили степень интенсивности использования средств ИКТ в учебной деятельности школьника, принципы создания образовательных программных средств ИКТ, педагогические возможности отдельных программных продуктов.

Рассмотрим примеры нескольких приемов фиджитал-технологии, которые используются на уроках английского языка современными педагогами и учащимися:

- QR-код;
- нейросеть;
- голосовые помощники;
- онлайн квесты, викторины и тд.

Позволим напомнить, что современные учащиеся настолько цифровизированы, что для них успешнее уроки английского языка, на которых присутствует хоть какой-то цифровой компонент. Новые условия жизни, работы и инновационные технологии требуют новых инструментов. И компьютеры, ноутбуки, планшеты, смартфоны на уроках английского языка уже скорее данность и необходимость, а не исключение. При помощи этих инструментов учащиеся могут выполнять творческие задания, даже не имея развитых цифровых навыков, что, безусловно, является ключом к возможности формирования речевой компетенции на уроках английского языка. Опишем некоторые разновидности фиджитал-технологии.

QR-код. Использование фиджитал-технологий на уроках английского языка открывает новые возможности прежде всего для непосредственных участников образовательного процесса. Так, на уроках по теме «AI – искусственный интеллект и гаджеты», мы обращаемся к использованию инструментов дополненной и виртуальной реальности. В аутентичных бумажных учебниках и их электронных вариантах учащиеся и студенты получают возможность, направив камеру своего смартфона на QR-код или определенный знак на странице, управлять звуковыми и видео-файлами, участвовать в опросах и викторинах, отправлять свои ответы непосредственно на серверы, получая мгновенный результат, вступать в дискуссии со своими сверстниками, и становясь частью глобального сообщества учеников и студентов, которые изучают английский язык.

Получив сканирование QR-кода, теперь мы имеем не просто доступ к адресу или документу в Интернете. Став соучастниками на сегодняшний день при изучении таких тем, как «Еда», «В кафе» и т.д. появилась возможность, находясь в виртуальной реальности, например, сформировать меню, добавив или убрав из него блюдо без помощи официанта, что прекрасно подходит для активного усовершенствования речевой коммуникации. Возможность виртуального посещения клиник, записи к врачу, не выходя из стен учебного заведения, позволяет использовать знания полученные в рамках тем «В больнице», «На приеме у доктора», «Болезни» и т.д. Уже сегодня на уроках по модулям «В магазине», «Покупки» можно заказать продукты и сделать покупки онлайн в специальных приложениях, что мотивирует учащихся применять полученные знания на практике для описания и комментирования процесса. Обучаемые, которые используют приложения и QR-коды, свободнее описывают и комментируют действия свои и своих одноклассников, успешнее заполняют анкеты и бланки онлайн и т.д.

Применение нейросети на уроках английского языка позволяет активизировать необходимый вокабуляр у учащихся при описании персонажа, места или ситуации, которые учитель сам может запрограммировать или, на более высоких уровнях владения этой технологией, может привлекать воспитанников к этому процессу. Так, например, при изучении темы «Дом», «Место жительства» и т.д. нейросеть по заданным параметрам может создать абсолютно уникальный дом, который учащиеся смогут описывать, применяя изученные ранее лексические и грамматические конструкции. Одно из заданий может предполагать и создания обучаемыми параметров для нейросети на английском языке. И после получения конечного продукта обучаемые могут представлять свой собственный или совместный проект дома, комнаты, мебели, оборудования и тд. Тематика такой работы с привлечением нейросети абсолютно безгранична.

Онлайн-квест – одна из популярных разновидностей фиджитал-технологии. Суть технологии состоит в том, что учащиеся, проходя по ссылке, попадают в определенную локацию, из которой необходимо выбраться, найдя ключ. В процессе поиска ключа дети выполняют задания, комментируют устно или письменно свои действия, описывают ситуацию и место действия. Онлайн-квесты особенно зарекомендовали себя как незаменимый инструмент на уроках отработки и закрепления грамматики.

Голосовые помощники «Маруся», «Алиса» и др. Исходя из опыта применения голосовых помощников на уроках английского языка можно с уверенностью сказать, что это самый мотивирующий вид фиджитал-технологии в сфере обучения английскому языку. Поскольку она позволяет убрать языковой барьер у учащихся, которые в силу разных причин не могут самостоятельно его преодолеть в обычной жизни. Применяя голосовых помощников, с которыми могут общаться дети, учитель заинтересовывает обучаемых в коммуникации, создает ситуацию успеха, т.к. во многом участники учебного процесса будут говорить на английском языке лучше голосового бота. Учащиеся настолько увлекаются коммуникацией с искусственным интеллектом, что стараются правильно произносить слова и строить предложения, чтобы получить необходимую информацию. Становится очевидным, что фиджитал-технология проявляет себя как инструмент для отработки речевой компетенции учащихся.

Итак, используя на уроках английского языка различные техники фиджитал-технологии, мы получаем абсолютно инновационный, современный, интересный, увлекательный, удобный ресурс и продукт одновременно, которые мотивируют учащихся на изучение английского языка. Мотивация – это вопрос, который стоит очень остро, т.к. в современном мире обучаемый имеет возможность выбирать способ, время и место получения образования. И, если учащийся заинтересован в высоком уровне образования, видит смысл своей деятельности, он сможет учиться на протяжении всей жизни, изучать новые сферы знаний и науки, кардинально

меня сферу деятельности, в конечном итоге сможет добиваясь успехов в своей дальнейшей жизни.

Продолжая жить в физическом мире, мы все чаще манипулируем не объектами, а их цифровыми эквивалентами. И человеку в такой среде чрезвычайно комфортно, потому что в своей жизни он уже давно не разделяет «цифровое» и «физическое», свободно переключаясь между ними. Поэтому фиджитал-технология уже серьезно влияет как на сам образовательный процесс, так и на подготовку и взаимодействие между его участниками. Поэтому использование компьютерных технологий, но уже на более высоком уровне, чем раньше, является жизненной необходимостью для формирования речевой компетенции учащихся на уроках английского языка.

Список литературы

1. Абумова, Г. А. Информационные технологии как основа развития современных общеобразовательных школ : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Г. А. Абумова. – М., 2001. –143 с.
2. Еропов, И. А. Эффективность компьютеризации обучения старшеклассников / И. А. Еропов // Молодой ученый. – 2013. – № 5 (52). – С. 686–689.
3. Гершунский, Б.С. Компьютеризация образования: проблемы и перспективы / Б.С. Гершунский. – М.: Педагогика, 1987. – 264 с.
4. Матрос, Д. Ш. Информационная модель школы / Д. Ш. Матрос // Образование в Уральском регионе: научные основы развития и инноваций: материалы IV региональной научно-практической конференции, 20–21 февраля 2006 г., г. Екатеринбург / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2006. – 670 с.
5. Полат, Е. С. Дистанционное обучение: каким ему быть? / Е. С. Полат, А.Е. Петров // Педагогика. 1999. – № 7. – С. 29–34.
6. Полат, Е. С. Интернет на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе: 2001. – № 2. – С. 14–19.

Е.А. Кравчишина,
*кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии и
психологической коррекции,
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск*
elena.kravchyshyna@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ЛОГОПЕДОВ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности использования медиаобразовательных технологий в процессе профессиональной подготовки будущих логопедов.

Ключевые слова: медиаобразовательные технологии, профессиональная подготовка будущих логопедов.

Современная социокультурная ситуация в России характеризуется информатизацией всех сфер жизни общества, становлением глобального коммуникационного пространства, интенсивным развитием и модернизацией средств массовой коммуникации, широким включением молодого поколения в процесс потребления продукции масс-медиа, усилением роли медийных средств в организации учебного процесса, который нуждается, в свою очередь, в обновлении содержания высшего педагогического образования, в частности профессиональной подготовки будущих логопедов.

В отечественной науке вопросы медиаобразования и использования элементов медиаобразовательных технологий в учебном процессе высшей школы отражены в работах таких исследователей, как А.В. Федоров, А.В. Шариков, Н.П. Рыжих, И.М. Хижняк, А.В. Спичкин, Т.В. Строганова, Ю.Н. Усов и др.

По мнению ведущего медиапедагога А.В. Федорова, медиаобразовательные технологии – это методически организационные средства учебного процесса с использованием периодических изданий, радио, телевидения, кино, а также программно-аппаратных средств и устройств, обеспечивающих операции сбора, обработки, накопления, хранения и передачи информации [3].

В современной педагогической науке медиаобразовательные технологии рассматриваются в значении средств организации деятельности с применением медиа для достижения педагогических целей. Исходя из понимания понятия технологии в значении совокупности методов и инструментов, необходимых для достижения желаемого результата; способа превращения данного в необходимое, уточним, что данное понятие является одним из основополагающих в методике медиаобразования, поскольку

применение любой технологии оказывает большое влияние на результат образования [2, с. 68].

Следует отметить, что эффективность применения медиаобразовательных технологий в процессе профессиональной подготовки будущих логопедов обуславливается реализацией таких задач: информатизация образовательного процесса, реализуемая в обеспечении доступности различных источников информации; активизация учебно-познавательной деятельности студентов; повышение уровня мотивации студентов к обучению, развитие критического мышления; интерактивность обучения; мониторинг образовательного процесса; повышение эффективности усвоения студентами учебного материала; активное использование методов взаимообучения (обсуждение обучающих проблем на форумах, в чатах, оперативное получение подсказок); побуждение к творческой деятельности путем подготовки медиа-продукции с использованием мультимедийных технологий; привлечение студентов к участию в видеоконференциях, работе с зарубежными студентами в режиме онлайн и др.

Существуют различные способы применения медиаобразовательных технологий в учебном процессе, среди которых: использование электронных учебников, энциклопедий, словарей; обеспечение дистанционной формы обучения; использование облачных технологий; построение систем контроля и проверки знаний и умений студентов (использование контролирующих программ-тестов); организация медиатек и медиацентров; использование социальных сетей для общения; создание презентаций, видеороликов учебного характера и др.

Преимуществом цифрового варианта книг, электронных учебников, энциклопедий, словарей и статей для обучения или работы является возможность быстрого скачивания и использования на доступных гаджетах. Кроме того, они содержат систематизированный материал, посвященный конкретной теме, группе тем или определенной предметной отрасли и имеют ряд преимуществ, позволяющих их шире использовать. Вместе с этим, современный преподаватель имеет возможность разработать электронный учебник при помощи Teach Book Life. Так, совершенно не владея навыками программирования, используя данную программу, возможно, разрабатывать пособия с мощным интерфейсом и широкими мультимедийными возможностями. Основной особенностью Teach Book Life является доступность в создании интерфейса, педагог может самостоятельно выстроить систему работы с разработанным учебным пособием.

В связи с динамичным развитием медиаобразовательных технологий за последние десятилетия появились возможности использования дистанционной формы обучения в работе учебных заведений. С помощью этого средства студенты имеют возможность получать образование удаленно, используя онлайн-курсы, включая видеоуроки с реальной аудиторией.

Преподаватели могут использовать видеоконференции, интерактивные обучающие программы и материалы, системы тестового контроля и т.д.

Следующей не менее важной медиатеchnологией для всех участников учебного процесса является облачная технология. Доступность информации, хранящейся на удаленных (облачных) серверах, например Google Диск, позволяет открывать обучающие программы и материалы с любого устройства. Кроме простоты доступа и использования, облачные технологии решают проблему хранения данных.

Для реализации принципа наглядности в современном образовательном процессе подача информации осуществляется в формате фото-, аудио- и видеоматериала. В свою очередь, для разработки презентаций, схем, тематических подборок фотографий, обучающих видеофильмов, мультипликации, аудиофайлов, 3D моделей существуют специальные программы. Так, в процессе создания 3D моделей используют специально разработанное приложение Google SketchUp, которое позволяет создавать, изменять и совместно использовать 3D-модели. Например, при изучении строения и функций артикуляционного аппарата у детей с нарушениями звукопроизносительной стороны речи появляется возможность продемонстрировать динамические модели артикуляционного аппарата.

Также в процессе профессиональной подготовки будущих логопедов, целесообразным является создание на базе университетов медиатек. Термин «медиатека» в образовании применяется при обозначении библиотеки учебного заведения, которая из книжного «печатного» варианта была преобразована в электронный. В фонде медиатеки находится весь теоретический материал, который существует на просторах интернета и представлен в различных форматах (текстовый вариант, аудио- и видеофайлы) [1, с. 125].

На основе указанного выше можно сделать вывод, что современные медиаобразовательные технологии являются эффективным средством модернизации высшего образования, поскольку готовят студентов к жизни в условиях информационного общества и существенно насыщают получение различных материалов через использование возможностей интернет-ресурсов в соответствии с ведущими дидактическими принципами наглядности, доступности, научности, связи с жизнью. С помощью современных медиаобразовательных технологий будущие специалисты могут определять собственные ориентиры в условиях большого количества информации, научиться грамотно воспринимать ее, понимать, анализировать, ранжировать; иметь представление о механизмах и последствиях воздействия на общество.

Список литературы

1. Гладкова, М.Н. Использование медиатек, аудио- и видеоматериалов в учебном процессе / М.Н. Гладкова, О.И. Ваганова, А.А. Жидков, Алешугина Елена Анатольевна // АНИ: педагогика и психология. 2021. – №2 (35)– С. 125–127.

2. Горбунова, Н.В. Медиаобразовательные технологии в системе формирования информационной компетентности будущих педагогов / Н.В. Горбунова, Е.В. Везетиу // МНКО. №5 (66), 2017. – С. 66–68.

3. Федоров, А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. / А.В. Федоров – М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. – 616 с.

УДК 378.14

А. В. Лабинская,
старший преподаватель
ГОУ ВПО «Донбасская национальная академия строительства и архитектуры», г. Макеевка, ДНР
anna.labinskaya@gmail.com

Е. И. Приходченко,
доктор педагогических наук, профессор,
ГОУ ВПО «Донецкий национальный технический университет», г. Донецк, ДНР

СОСТАВ И СТРУКТУРА ПРОФОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается профориентированная иноязычная коммуникативная компетенция как главная цель обучения иностранному языку в техническом вузе. Даны определения понятий «коммуникативная компетенция», «иноязычная коммуникативная компетенция» и «профориентированная иноязычная коммуникативная компетенция». Перечислены и проанализированы компоненты профориентированной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, профориентированная иноязычная коммуникативная компетенция, лингвистический, социолингвистический (речевой), дискурсивный, стратегический (компенсаторный), профессиональный компоненты (субкомпетенции).

Постановка проблемы и ее связь с актуальными научными и практическими исследованиями. В настоящее время система высшего образования ориентирована на подготовку компетентных специалистов, способных вести межкультурное общение в рамках сферы их деятельности и использовать передовые отраслевые технологии в процессе обучения рабочей профессии. Одним из важных требований, предъявляемых к выпускникам технических вузов, является владение иностранным языком, поэтому главная цель обучения иностранному языку – развитие иноязычной коммуникативной компетенции. **Целью** статьи является анализ структуры профориентированной иноязычной коммуникативной компетентности для определения ее компонентного состава.

Изложение основного материала исследования. Вопрос о составе и структуре коммуникативной компетентности и иноязычной коммуникативной компетенции в своих трудах рассматривали многие зарубежные и отечественные ученые Д. Хаймс, М. Каналь, М. Свейн, М. Н. Вятютнев, Л. Бахман, И. А. Зимняя, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, А. Н. Щукин, Я. А. Ван Эк, И. Л. Бим, М. А. Бочарникова, Ю. М. Измайлова, Е. М. Пискарева, И. В. Алещанова, Н. А. Фролова, Е. В. Красильникова и др. В последнее десятилетие над этой проблемой работают М. А. Шеманаева, М. В. Стурикова, Л. Ф. Низаева, А. В. Матиенко, К. Э. Безукладников, М. Н. Новоселов, Б. А. Крузе, В. И. Петрова, М. А. Бутько, М. В. Захарченко и др.

В процессе развития понятие «иноязычная (языковая) компетенция» получает множественную интерпретацию.

Д. Хаймс отмечает, что коммуникативная компетенция – это знание ситуационной уместности языка, а именно, способности, позволяющие стать участником речевой деятельности [8].

М. А. Бочарникова считает, что коммуникативная компетенция является способностью человека к общению, приобретённой в ходе социального взаимодействия [2].

Л. В. Прус, Л. Г. Березовская и Е. Ш. Млынарь называют ее одной из главных позиций профессиональной компетентности специалистов и утверждают, что понятие «коммуникативная компетенция» - это способность учитывать в процессе речевого общения соответствие языковых единиц в контексте, чтобы понимать смысл сказанного собеседником и вести разговор в целом [10].

М. А. Шеманаева рассматривает иноязычную компетенцию как способность решать актуальные для обучающихся задачи общения в бытовой, профессиональной, производственной и культурной жизни средствами иностранного языка, т.е. способность реализовать лингвистическую компетенцию в реальных ситуациях общения [12].

М. В. Стурикова определяет ее как знание, которым обучающийся должен овладеть и умение, которым он должен научиться пользоваться в конкретной ситуации [11].

По мнению К. Э. Безукладникова, М. Н. Новоселова, Б. А. Крузе иноязычная компетенция есть личностное психологическое новообразование, которое представлено совокупностью общекультурных, общепрофессиональных и специальных компетенций [2].

Мы считаем, что иноязычная коммуникативная компетенция – это готовность обучающегося к речевой деятельности, т.е. способность решать задачи общения в бытовой, профессиональной, производственной и культурной жизни средствами иностранного языка, профориентированная иноязычная коммуникативная компетенция - готовность специалиста к речевой деятельности, обусловленной его профессиональными

возможностями и потребностями, представляющими собой форму профессионально ориентированного общения.

Анализируя труды зарубежных и отечественных ученых, делаем вывод, что в понимании составляющих компонентов иноязычной коммуникативной компетенции и механизма их взаимодействия не существует единого мнения. Иноязычная коммуникативная компетенция имеет сложную многокомпонентную структуру.

В составе коммуникативной компетенции зарубежные и отечественные ученые выделяют следующие компоненты (субкомпетенции): Д. Хаймс (1966 г.) – грамматический, социолингвистический, стратегический, дискурсивный [8]; М. Н. Вятютнев (1977 г.) – языковой и коммуникативный [8]; М. Каналь и М. Свейн (1980 г.) – грамматический, социолингвистический, стратегический (компенсаторный), дискурсивный [8]; Л. Бахман (1982 г.) – языковой/лингвистический, дискурсивный, прагматический, разговорный, социально-лингвистический, стратегический, речемыслительный, иллокутивный [8]; Я. А. Ван Эк (1996 г.) – лингвистический, социолингвистический, дискурсивный, стратегический, социальный социокультурный [8]; И. А. Зимняя (2004 г.) – коммуникативный, речевой, лингвострановедческий [6]; Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез (2004 г.) – лингвистический, прагматический, социолингвистический [5]; А. Н. Щукин (2004 г.) – лингвистический (языковой), речевой, социокультурный, социальной компетенции, стратегический (компенсаторный), дискурсивный, предметный, профессиональный [5]; И. Л. Бим (2006 г.) – лингвистический, тематический, социокультурный, компенсаторный, учебный [4]; М. А. Бочарникова (2009 г.) – лингвистический, социолингвистический, прагматический [3]; Ю. М. Измайлова, Е. М. Пискарева (2010 г.) – грамматический, формальный (лингвистический), социолингвистический, дискурсивный, социокультурный [7]; И. В. Алещанова, Н. А. Фролова (2010 г.) – языковой, речевой, социокультурный [1]; М. А. Шеманаева (2015 г.) – коммуникативный (дискурсивный и компенсаторный), профессиональный (самообразовательный) [12]; М. В. Стурикова (2015 г.) – языковой, этикетно-речевой, дискурсивно-стилистический, риторико-прагматический [11]; Л. Ф. Низаева (2016 г.) – лингвистический, социолингвистический, дискурсивный, стратегический, социальный, социокультурный, предметный, профессиональный [9]; К. Э. Безукладников, М. Н. Новоселов, Б. А. Крузе (2017 г.) – коммуникативный (социокультурный, лингвистический, речевой, тестовый, компенсаторный, информационно-технический, самообразовательный), профессиональный (предметный, технический) [2]; М. В. Захарченко (2020 г.) – коммуникативный (лингвистический, социолингвистический, профессиональный), общий (когнитивный компонент, самоорганизационный) [5].

Таким образом, большее количество ученых в состав коммуникативной компетенции включают лингвистический, социолингвистический (речевой), дискурсивный, стратегический (компенсаторный), и профессиональный

компоненты (субкомпетенции). Мы считаем, что такое наполнение иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся вуза реализует основную цель обучения иностранному языку и обеспечивает будущих специалистов способностью понимать и воспроизводить иноязычные высказывания согласно ситуации общения.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Главной целью обучения иностранному языку в вузе является развитие иноязычной коммуникативной компетенции, чтобы подготовить компетентных специалистов, способных вести межкультурное общение в рамках сферы их деятельности. Иноязычная коммуникативная компетенция – это готовность обучающегося к речевой деятельности, т.е. способность решать задачи общения в бытовой, профессиональной, производственной и культурной жизни средствами иностранного языка. В состав иноязычной коммуникативной компетенции включают лингвистический, социолингвистический (речевой), дискурсивный, стратегический (компенсаторный), и профессиональный компоненты. Профориентированная иноязычная коммуникативная компетенция – готовность специалиста к речевой деятельности, обусловленной его профессиональными возможностями и потребностями, представляющими собой форму профессионально ориентированного общения.

Список литературы

1. Алещанова, И. В. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов технического вуза / И. В. Алещанова, Н. А. Фролова // Современные проблемы науки и образования. – 2010. – № 4 – С. 87-90. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=4506> – Загл. с экрана. – Дата обращения: 17.01.2023.

2. Безукладников, К. Э. Особенности формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будущего учителя иностранного языка / К. Э. Безукладников, М. Н. Новоселов, Б. А. Крузе // Язык и культура – 2017. – № 38. – С. 152–170. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-inoazychnoy-professionalnoy-kommunikativnoy-kompetentsii-buduschego-uchitelya-inostrannogo-yazyka> – Загл. с экрана. – Дата обращения: 22.01.2023.

3. Бочарникова, М. А. Понятие «коммуникативная компетенция» и его становление в научной среде / М. А. Бочарникова // Молодой ученый. – 2009. – № 8 (8). – С. 130-132. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/8/566/> – Загл. с экрана. – Дата обращения: 05.01.23.

4. Газова, Н. А. Содержание и пути формирования коммуникативно-интерактивной компетенции – важной составляющей профессиональной компетентности специалиста-менеджера / Н. А. Газова // Вестник Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова: научно-методический журнал. – 2006. – Вып. 11 – С. 68-72. – [Электронный

ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-i-puti-formirovaniya-kommunikativno-interaktivnoy-kompetentsii-vazhnoy-sostavlyayushey-professionalnoy-kompetentnosti> – Загл. с экрана. – Дата обращения: 26.12.2022.

5. Захарченко, М. В. Формирование иноязычной компетенции бакалавров государственного и муниципального управления на основе системно-кластерного подхода : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Захарченко Марина Владимировна; ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»; науч. рук. М.В. Дружинина. – Архангельск, 2020. – 154 с.

6. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя / М. : Исследоват. центр проблем качества подгот. Специалистов. – 2004. – 40 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120325214132.pdf> – Загл. с экрана. – Дата обращения: 26.12.2022.

7. Измайлова, Ю. М. Формирование коммуникативной языковой компетенции и ее компоненты / Ю. М. Измайлова, Е. М. Пискарева – Саратов: Институт развития бизнеса и стратегий СГТУ, 2010. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://emirsaba.org/formirovanie-kommunikativnoj-yazikovej-kompetentsii-i-ee-kompon.html> – Загл. с экрана. – Дата обращения: 19.01.2023.

8. Красильникова, Е. В. Иноязычная коммуникативная компетенция в исследованиях отечественных и зарубежных учёных / Е. В. Красильникова // Технологии обучения иностранным языкам в неязыковых вузах. – Ульяновск: Изд-во УЛГТУ, 2010. – 214 с.

9. Низаева, Л. Ф. Коммуникативная компетенция: сущность и компонентный состав / Л. Ф. Низаева // Молодой ученый. – 2016. – № 28 (132). – С. 933-935. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/132/37125/> – Загл. с экрана. – Дата обращения: 15.01.2023.

10. Прус, Л. В. Коммуникативный подход в обучении иностранным языкам студентов вузов / Л. В. Прус, Л. Г. Березовская, Е. Ш. Млынарь // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 2 (32). – С. 109-112. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnyy-podhod-v-obuchenii-inostrannym-yazykam-studentov-vuzov> – Загл. с экрана. – Дата обращения: 14.01.2023.

11. Стурикова, М. В. Коммуникативная компетенция: к вопросу о дефиниции и структуре / М. В. Стурикова // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2015. – № 6. – С. 27-32. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-kompetentsiya-k-voprosu-o-definitsii-i-strukture> – Загл. с экрана. – Дата обращения: 09.01.2023.

12. Шеманаева, М. А. Профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция как цель программ дополнительного

профессионального иноязычного образования М. А. Шеманаева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № 12 (декабрь). – С. 201–205. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2015/15447.htm>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 20.01.2023.

УДК 37.091.33:811'243–028.23

В. С. Латышева,
*преподаватель кафедры английской и восточной филологии,
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск
victorizyx@gmail.com*

ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассматривается понятие «видеоматериал», а также основные классификации видеоматериалов в методике обучения иностранному языку.

Ключевые слова: видеоматериалы, иностранные языки, процесс обучения.

Применение видео в обучении иностранному языку открывает широкие возможности для учителя и обучающихся в овладении языком и иноязычной культурой.

Цель статьи заключается в раскрытии содержания понятия «видеоматериал» в методике обучения иностранному языку, рассмотрении основных классификаций видеоматериалов и важности применения видеоматериалов в процессе преподавания иностранного языка.

С методической стороны, видеоматериал – это специально подготовленное в методическом и режиссерском плане аудиовизуальное средство обучения, предназначенное для создания естественных ситуаций речевого общения и обладающее большой силой эмоционального воздействия на учащихся за счет синтеза основных видов наглядности (зрительной, слуховой, моторной, образной, экстралингвистической и др.) [3, с. 32].

Выделяют два основных критерия классификации видеоматериалов, которые используются в обучении иностранным языкам. Первый критерий – это категория людей, которым он предназначен. Это могут быть носители языка или же иностранцы, которые изучают язык. Исходя из данного критерия, выделяются аутентичные и учебные видеоматериалы.

Аутентичные видеоматериалы предназначены для носителей языка. Это результат продукции телевизионных каналов страны, язык которой изучается. Язык показывает себя в реальных условиях, которые бросают свет на экстралингвистическое поведение и культурные особенности иностранцев [2].

Учебные видеоматериалы разработаны специально для тех, кто изучает иностранный язык. Это материалы, составляющие видеокурсы, используемые на разных этапах обучения [2].

Под вторым критерием, раскрывающим сущность видеоматериала, понимается жанр, в котором он снят. Жанр, как определяющий признак, объединяет большое количество видеоматериалов:

1) кинофильм – кинематографическое произведение, представляющее собой совокупность фотографий последовательных фаз (кадров) снятого объекта, связанных единым сюжетом [4];

2) драма – категория, которая включает в себя большинство видео- и телевизионных фильмов: сериалы, фильмы-спектакли, художественные фильмы с драматическими и комедийными элементами, фильмы-экранизации литературных произведений;

3) документальный фильм – любой видеоматериал, содержащий не придуманные события (например, научные исследования);

4) интервью – это видеоматериал, показывающий беседу двух или более лиц на различные темы;

5) коммерческий фильм – все виды телевизионной рекламы, кроме музыкальных клипов;

6) музыкальный фильм – это музыкальные видео клипы, записи концертных программ, а также музыкальные кинокартины;

7) мультипликационный фильм – видеомультипликация и фильмы-сказки, предназначенные в основном для зрителей начального этапа обучения иностранному языку [2].

Также, основываясь на методологическом применении видеоматериалов, ученые Л. В. Банкевич, И. А. Шеленгер, И. Б. Платонова, Л. П. Прессман, И. А. Щербакова предлагают такую их классификацию:

1. По цели создания:

- специально созданные для учебных целей видеоматериалы;
- адаптированы для учебных целей не учебные видеоматериалы;
- профессионально снятые по заказу учебного заведения видеоматериалы;
- самостоятельно снятые по своему сценарию видеоматериалы.

2. По уровню оригинальности: аутентичные, полу-аутентичные и составленные (учебные) видеоматериалы. Преимуществом аутентичных является то, что они являются образцом реальной коммуникации со всеми присущими ей характеристиками: перебивание, повторы, исправления, недоговорённость, чрезмерная эмоциональность, образность, менее чёткая организация синтаксиса и т.д., что затрудняет понимание. Легче воспринимаются полу-аутентичные видеоматериалы, аутентичные по своей природе, но сокращённые и модифицированные. Лёгкими являются учебные видеоматериалы, составленные преподавателем, поскольку в них учитывается речевой опыт конкретного возрастного состава учащихся, а также учебные функции опор и ориентиров.

3. По количеству охваченных тем: одно- и многотемные.
4. По дидактическому назначению: инструктивные, иллюстративные, инструктивно-иллюстративные.
5. По структуре и степени законченности: цельные и фрагментарные.
6. По условиям использования видеоматериалов: материалы для работы под руководством учителя и материалы, предназначенные для самостоятельной работы обучающихся [5].

Одна из причин, по которой учителя включают в свои занятия аутентичные материалы заключается в характере разработанных учебных материалов. Существует несколько особенностей, которые определяют разницу между двумя типами. В готовых к использованию материалах язык изменяется согласно учебным целям, адаптируется к определенному уровню обучающихся. Видеотексты включают в себя тщательно подобранную лексику, упрощенные структуры, длительность видео также рассматривается. Это, как правило, полезно для процесса обучения, так как при завершении работы с такими видеоматериалами учащиеся получают удовлетворение от полученных результатов. С другой стороны, они не полностью сталкиваются с различными особенностями языка, например, коллоквиализмами, сленгом, профессионализмами или возрастным жаргоном, региональными диалектами и т.д.

В учебных видеоматериалах контролируются речь и произношение, задействуется много повторений для того, чтобы помочь обучающимся понять смысл и распознать определенные языковые клише, особенно на более низких уровнях. Беседы часто лишены дополнительных шумов, или они включены ненавязчиво. Отсутствуют также любые неточности языка, которые происходят в обычной повседневной речи. Это отнюдь не является недостатком, поскольку овладение языком – это постепенный, непрерывный процесс, а разные этапы его овладения требуют разных уровней «реальности» целевого языка. Тем не менее, только односторонний подход к учебным видеоматериалам не обеспечивает надлежащего обучения учащихся успешному применению иностранного языка в реальных контекстах.

Отличительными особенностями видеоматериалов являются ситуативность, динамизм изображения и большая познавательная ценность. Материал, представленный наглядно с помощью видео, откладывается в памяти обучающихся в связи с положительными эмоциями, полученными во время его изучения, например, при просмотре художественного фильма на иностранном языке.

Аутентичные видеоматериалы как средство обучения дают возможность обучающимся познакомиться не только с различными образцами звучащей речи, но и с образцами речевого поведения и разнообразными способами и средствами осуществления коммуникативного намерения, способствуя, в конечном итоге, развитию и совершенствованию умений иноязычного общения. Преимущество использования видео на занятиях заключается в том, что появляется возможность наблюдать более достоверные материалы.

Однако кроме преимуществ существует и несколько недостатков, а скорее проблем, во время использования аутентичных видеоматериалов при обучении иностранному языку:

- аутентичные видеоматериалы могут быть слишком культурно предвзятыми;
- видеоматериалы могут быть чрезмерно тяжелыми для восприятия и понимания вне границ языкового сообщества;
- представленные в аутентичных видеоматериалах лексические единицы могут не иметь отношения к насущным потребностям обучающихся;
- необходима специальная подготовка, которая может занять много времени;
- материал может быстро устареть и т.д. [1].

Видеоматериалы предоставляют обширные возможности для активной работы в процессе обучения иностранному языку и делают учебный процесс овладения иностранным языком привлекательным для учащихся на разных этапах обучения.

Список литературы

1. Жоглина, Г. Г. Развитие умений коммуникативной компетенции на основе использования аутентичных видеодокументов (французский язык, языковой вуз) [Текст]: Дис.... канд. пед. наук : 13.00.02 / Жоглина Галина Георгиевна. – Пятигорск, 1998. – 309 с.
2. Михайлова, С. В. Использование видеоматериала как средства формирования социокультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку / С. В. Михайлова, О. В. Михайлова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2014. – № 10 (40): в 3-х ч. Ч. I. – С. 143–146.
3. Мятова, М. И. Использование видеофильмов при обучении иностранному языку в средней общеобразовательной школе / М. И. Мятова // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 4. – С. 31–39.
4. Панфилов, Н. Д. Краткий словарь кинолюбителя / Н. Д. Панфилов. – М.: Искусство, 1974. – 152 с.
5. Сергеева, Н. Н. Аутентичные видеоматериалы как средство развития социокультурной компетенции студентов экономических специальностей / Н. Н. Сергеева, А. Е. Чикунова // Пед. образование в России. – 2011. – № 1. – С. 147–157.

А.Н. Лобанова,
*ассистент кафедры начального образования,
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск
aaleftinaa@mail.ru*

К.Д. УШИНСКИЙ КАК ОСНОВОПОЛОЖНИК ЗВУКОВОГО АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В данной статье рассматривается разработанный К.Д. Ушинским звуковой аналитико-синтетический метод обучения чтению в России.

Ключевые слова: обучение чтению, младшие школьники, звуковой аналитико-синтетический метод.

Процесс чтения является важным условием формирования мыслительных способностей младших школьников. Так, Д. Б. Эльконин ограничивается в определении психологической сущности чтения указанием на то, что «...чтение вслух есть своеобразное говорение по графической (буквенной) модели» [4, с. 385].

Как отмечает А.Н. Леонтьев, «чтение до сих пор изучалось как сложный сенсомоторный навык, а не как психический процесс очень сложного порядка... Работа зрительного механизма является до известной степени, подчиненной процессам понимания. Думается, что это положение остается актуальным и сейчас. В процессе быстрого чтения совершенствуется оперативная память и устойчивость внимания. От этих двух показателей зависит умственная работоспособность, т.к. навык чтения является составной частью большинства сложных умений...» [3, с. 56].

Проводя анализ истории обучения чтению младших школьников в России, можно выделить следующее. Константин Дмитриевич Ушинский – выдающийся русский педагог, писатель, родоначальник русской научной педагогики. Он стал основоположником звукового аналитико-синтетического метода обучения чтению в 1864 году в России. Сменивший в то время существовавший весьма неэффективный буквослагательный метод обучения чтению с XVI и до середины XIX века. Данный метод имел огромное количество недостатков, а именно: не было умственного развития детей; метод был долгим в обучении, до двух лет, таким же способом и обучали письму, итого тратилось три-четыре года на обучение в школе, чтобы получить основы грамоты. Но в последствии в XVIII веке метод усовершенствовали, таким образом: в процессе обучения исключили заучивание названий букв, было предложено сразу заучивать слоги. Этот процесс был однообразным, монотонным и не давал пищи детскому сознанию. По словам Ушинского,

«держала мозговой организм в оцепенелом состоянии» [7, с. 44], что отображалось на внутреннем самочувствии учащихся.

В 50-е годы 19 века побыв в заграничной командировке Ушинскому удалось изучить европейскую школьную систему, познакомиться в Германии и Швейцарии с опытом работы педагогов, где открыл рациональный, звуковой способ обучения детей грамоте. Все положения иностранных технологий были по-новому переделаны Ушинским и изменены соответственно потребностям нашего языка. Педагог совершает важные наблюдения и устанавливает, что звуковой метод – это рациональный способ обучения детей. Звуковая сторона метода, подающая букву будто признак звука, безостановочно тренирует память и внимание учащихся в ходе изучения звучащего слова, подбора нужной буквы при письме и воспроизведения звуков при чтении. Главные моменты, на которые нужно направить внимание, объединены с духовным восприятием слова. Ушинский называет родное слово той «духовной одеждой, ... в которую должно облечься всякое знание, чтобы сделаться истинной собственностью человеческого сознания» [7, с. 22].

Суть метода К. Ушинского содержится в том, что основной акцент в обучении чтению он делал на серьезную долгую работу со звуковой стороной языка и поэтому именовал свой метод звуковым. Педагог говорил о своем методе так: «Я не потому предпочитаю звуковую методику, что дети по ней выучиваются скорее писать и читать; но потому, что, достигая успешно своей специальной цели, методика эта в то же время дает самостоятельность ребенку, беспрестанно упражняет его внимание, память и рассудок дитяти» [6, с. 6].

Обучение грамоте на звуковой основе разрешает не только закладывать действия начального чтения и письма как основу для выработки их автоматизированности, образовывать простые представления о структуре родного языка, однако и решает ряд важных проблем:

- 1) формирование фонематического слуха и культуры звукопроизношения как нужной основы изучения русского языка;
- 2) преодоление приема побуквенного чтения, на основе которого дети в большинстве случаев обучались грамоте до школы;
- 3) организация младшего ученика к усвоению подобных разделов русского языка как фонетика, графика, орфография (их осуществление требует развитого фонематического слуха);
- 4) учет специфик речи детей, для которых русский язык не представляется родным, другими словами работа по уточнению артикуляции звуков речи. Проводя сравнительный анализ построения уроков по азбукам, можем выделить следующее.

Особенность методики обучения грамоте К.Д. Ушинского вытекает из поставленной им главной цели – «упражнять все способности дитяти вместе с ученьем грамоте, – развивать, укреплять, давать полезный навык, возбуждать самодеятельность и, как бы мимоходом, достигать обучения чтению и письму» [5, с. 249]. Обучение чтению и письму не является для Ушинского

самоцелью; по сути, оно рассматривается как средство формирования ребенка, следовательно, в целом сможет рассматриваться как развивающее обучение.

Основной в таком обучении грамоте, по взгляду ученого, представляется педагогическая идея самостоятельности ребенка. «Я не потому предпочитаю звуковую методику, что дети по ней выучиваются скорее читать и писать, – подчеркивает педагог, – но потому, что, достигая успешно своей специальной цели, методика эта в то же время дает самостоятельность ребенку, беспрестанно упражняет внимание, память и рассудок дитяти, и когда передним потом раскрывается книга, оно уже значительно подготовлено к пониманию того, что читает, и, главное, в нем не подавлен, а возбужден интерес к учению» [5, с. 237–238].

Азбука Горецкого В.Г.:

1) чтение учителем слоговой таблицы; 2) заучивание детьми слоговой таблицы; 3) чтение слов и предложений по орфографическим нормам; 4) слов на странице мало; 5) слова подобраны примитивные; 6) предложения не несут никакого воспитательного значения; 7) детям неинтересно; 8) повторное чтение слоговых таблиц; 9) повторное чтение предложений; 10) ребусы, шарады, игры со словами.

Азбука К.Д. Ушинского:

1) чтение слов и предложений из Азбуки обязательно по орфоэпическим нормам; 2) попутные беседы, касающиеся содержания слов или предложений слов много; 3) чтение начинается с коротких слов; 4) слова увеличиваются за счет добавления букв; 5) в словах заменяются буквы; 6) предложения несут воспитательный характер; 7) дети на уроке не скучают, так как учитель обсуждает с ними прочитанные слова и предложения; 8) списывание слов из Азбуки: (чтение слов по орфоэпическим нормам; поиск несовпадений произношения и написания; членение слов на слоги; письмо по слогам при орфографическом проговаривании; проверка написанного).

Анализируя азбуки двух авторов современного времени и 19 века, мы можем сделать общие выводы. При работе с современной азбукой, автором которой является В.Г. Горецкий, читающие дети забудут для чего они пришли в школу. Учащимся на таких уроках становится скучно и неинтересно, соответственно, появляются трудности с дисциплиной. При построении урока по азбуке Ушинского у детей нет времени скучать. Все занято многообразной деятельностью. Задания представлены достаточно простые, нет схем, а главное все соответствует возрасту ребенка. Дисциплину никто не нарушает, потому что все работают по цепочке, а это значит, что дети приучаются не отвлекаться.

Довольно часто можем услышать, что азбуку «Родное слово» К.Д. Ушинского обвиняют в малом объеме, не позволяющем отрабатывать скорость чтения. К. Д. Ушинский говорит о том, что скорость чтения зависит от уровня развития сознания, и если она стремится опередить его, то единственным результатом становится разрушение мышления, превращение чтения в бессознательное извлечение звуков, препятствующее восприятию

содержания читаемого. Вот почему он настоятельно советует обучать детей чтению неспешно.

Созданный К. Д. Ушинским звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте вызвал революционный переворот в педагогической науке и не утратил своей значимости до сегодняшнего дня. Методика обучения чтению, основанная на применении метода К. Д. Ушинского, претерпела значительные усовершенствования усилиями передовых ученых и методистов. Изменение традиционной методики обучения чтению позволило частично преодолеть технические недостатки процесса чтения.

Со времен К. Д. Ушинского этот метод прошел сложный путь развития. К настоящему времени силами передовых учителей, методистов и ученых в него внесены значительные усовершенствования (Л. И. Айдарова, Е. А. Бугрименко, В.П. Вахтеров, А.И. Воскресенская, Н.М. Головин, В.Г. Горецкий, С.П. Редозубов, Д.И. Тихомировым, В.А. Флеровым, Д. Б. Эльконин, А.В. Янковской и др.).

Впрочем, звуковой аналитико-синтетический метод в современной методике обучения грамоте взят в качестве основного, он реализуется не полностью, на практике чаще всего ребенок основывается на букву. При таком раскладе отношение среди звука и буквой не устанавливается, в конечном итоге выходит слияние данных понятий.

Список литературы

1. Горячева, И. А. Путь к родному слову. Обучение детей чтению по книгам К. Д. Ушинского / И.А. Горячева. – М : Издательство Православного Братства Святителя Филарета Московского, 2002. – 181 с.
2. Журова, Л. И. Обучение грамоте в детском саду / Л.И. Журова. – М : Педагогика, 1974. – С. 6–10.
3. Леонтьев, А. А. Восприятие текста как психологический процесс. Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия / А.А. Леонтьев. – Киев, 1979. –С. 56–60.
4. Эльконин, Д. Б. Некоторые вопросы усвоения грамоты / Д.Б. Эльконин. – М., 1989. – С. 385–390.
5. Ушинский, К. Д. (1824-1870.) Родное слово : Кн. для детей и родителей / К.Д. Ушинский. – Новосибирск : Мангазея : Дет. лит. Сиб. отд-ние, 1999. – 447 с.
6. Ушинский, К. Д. Русская школа / К.Д. Ушинский. – М., 2002. – 678 с.
7. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений: в 11 т. / том 4 [Сост. В.Я. Струминский] / К.Д. Ушинский. –М, 1948-1952. – С. 44–50.

М.С. Лошакова,
*ассистент кафедры дефектологии и психологической коррекции,
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск
lo.mariia@mail.ru*

ПРОФИЛАКТИКА И УСТРАНЕНИЕ МОББИНГА В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассматривается проявление такого феномена как моббинг и его разновидностей. В работе указываются особенности профилактики и устранения моббинга в инклюзивном образовании.

Ключевые слова. Моббинг, инклюзия, профилактика, устранение.

Понятие моббинг возникло только в 60-е годы XX века в работах шведского врача Гайнеманна, который описал данное явление, сравнивая поведение детей по отношению к другим детям с поведением агрессивных животных. Необходимо, первоначально, разобраться со смыслом данного понятия.

Моббинг представляет собой негативное, враждебное отношение коллектива, группы к одному или, реже, нескольким членам с целью его притеснения и исключения из группы. Моббинг – очень распространенное явление как в детском коллективе, так и в коллективе взрослых.

Интересно наблюдение Гайнеманна о поведении животных. Он описывал, что животные, птицы собираются в стаи и выполняют демонстративное поведение, особую позицию в отношении представителей другого вида. Ярким примером служит поведение обезьян по отношению ко льву. Собираясь в стаи, обезьяны сидят на деревьях и кричат на льва, находящегося на земле. Они бросаются в него всем, что под руку попадет. Такое демонстративное поведение является примером моббинга в представителях животного мира. Аналогично происходит моббинг и в мире людей. Отличием является только то, что у животных моббинг межвидовой, а у людей – внутривидовой.

Моббинг может проявляться в виде бойкота, придинок, социальной изоляции, насмешек над физическими недостатками, клеветы, доноса, распространения слухов, всевозможных издевательств и т.д.

К формам моббинга можно отнести изоляцию, отвержение, поддразнивание, толкание, высмеивание внешнего вида.

Довольно часто моббингу подвергаются новички в коллективе. Ребенок попадает в устоявшийся коллектив и подвергается различного рода насилию. Крайне редко моббингу подвергаются члены уже сложившегося коллектива, но и такое явление тоже может быть.

Школьный моббинг – разновидность эмоционального насилия в школе, когда класс (или его большая часть) начинает «травить» одного. Тех, кто «травит», называют мобберами, а тех, кого травят, – жертвами. Весь процесс моббинга контролируется одним лидером среди мобберов, который и диктует «правила». Именно активными членами моббинга выступает несколько человек, остальные же – пассивные мобберы, которые просто наблюдают за происходящим и поддерживают главного лидера.

Может наблюдаться и явление боссинга – эмоциональное насилие со стороны учителей образовательного учреждения, руководства и т.д.

Среди школьников моббинг может быть горизонтальным (подвергаются насилию сверстники) и вертикальным (жертвой насилия выступает ребенок младшего возраста, чем сами мобберы).

Причины моббинга условно можно разделить на психологические и организационным. К психологическим причинам относятся: страх, который проявляется в настороженном отношении к «не такому как все», «чужому», в этом случае коллектив боится агрессии со стороны новенького и первый начинает проявлять эту агрессию; внутреннее напряжение коллектива, которое копится длительное время и выплескивается наружу, если кто-то спровоцирует всплеск эмоций; скука (если коллектив занят решением какой-то задачи, у него нет времени на травлю кого-либо). К организационным причинам моббинга относятся: отсутствие обратной связи, попустительское отношение к любителям интриг и закулисных игр, плохая организация информационных потоков, расплывчатые границы ответственности и обязанностей, отсутствие системы и возможностей для введения в состояние успеха, превалирование личных (любимчики) или родственных связей между подопечными и взрослым, большая перегрузка отдельных детей.

Жертвами моббинга чаще всего оказываются физически слабые дети, которые не могут дать отпор, гиперопекаемые, ябеды, дети из небогатых семей, вундеркинды, любимчики учителей, а также, чаще всего, дети с какими-либо заболеваниями или нарушениями. Кроме того, жертвой моббинга может стать абсолютно любой ребенок, который ничем не отличается от остальных. Жертвам моббинга, обычно, присуще большое количество психологических проблем, проблем с самореализацией и самооценкой. В ситуациях, если бывшая жертва становится моббером, она ведет себя очень жестоко и безжалостно. К сожалению, явление моббинга довольно часто случается в условиях инклюзивного образования, а особенно в условиях полной инклюзии, когда ребенок с нарушением находится в коллективе нормативных детей постоянно.

Так как же вовремя заметить признаки моббинга?

Самыми явными признаками являются: неделание ребенка ходить в школу, проблемы со сном, тревожность, вздрагивание от резких и громких звуков, резкое изменение в поведении (все было хорошо, потом резко ребенок уходит в негативизм), нежелание общаться, скудные ответы на вопросы, раздражительность, отсутствие друзей.

В механизме развития моббинга условно можно выделить несколько фаз. Первая фаза – формирование предпосылок (неразрешенный конфликт, который имел место быть когда-то, или эмоциональная напряженность); вторая фаза – начальная (поиск виноватого в конфликте и проявление агрессии в его сторону, у жертвы происходят первые эмоциональные срывы, что ещё больше подпитывает мобберов); третья фаза – активная (систематическая агрессия и насмешки); четвертая фаза – изоляция жертвы; пятая фаза – эскалация конфликта (жертва моббинга покидает коллектив, переходит в другую школу).

В условиях современности особое распространение получила новая форма – кибермоббинг (травля в интернете). Жертве угрожают, узнают ее слабые стороны и делают упор на них. В качестве насилия может быть распространение ложной информации, компрометирующих фото- и видеоматериалов. В результате подобных действий кибермоббинг распространяется и на реальную жизнь.

Ещё одной формой моббинга является хейзинг – неформальный «обряд» посвящения в коллектив, в основе которого лежит, как правило, выполнение каких-то постыдных действий, которые снимаются на камеру и затем используются против жертвы. Данная форма не является распространенной в инклюзивном образовании.

Самое главное в плане профилактики моббинга – создание изначальной положительной обстановки в коллективе и в образовательной среде. В инклюзивном учреждении необходимо заранее готовить детей, что к ним в класс добавится ребенок с особенностями развития.

К мероприятиям по профилактике и устранению моббинга в инклюзивном образовании можно отнести: создание условий, обеспечивающих получение обратной связи от подопечных, поддержание здорового социально-психологического климата между детьми, четкое формулирование обязанностей каждого ребенка в школе с обозначением границ их персональной ответственности, формирование нетерпимого отношения к разносчикам сплетен и любителям интриг, в классе должны быть разработаны обязательные для всех детей правила, как вести себя при общении друг с другом, в случае моббинга должна быть проведена беседа, как с жертвой, так и с виновниками (для этого должны быть привлечены дети, не замешанные в моббинге), периодически проводить диагностику моббинга в каждом классе (беседы, опросы, социометрические тесты), разработать основные и общеобязательные правила поведения в школе и в классе с обязательным пунктом «Моббинг в нашей школе запрещен!», периодически проводить классные часы и собрания, в ходе которых детям и их родителям будет поясняться опасность моббинга (просмотр фильмов, чтение художественных произведений, затрагивающих проблему и так далее).

Список литературы

1. Малкина-Пых, И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 960 с.
2. Сергеева, Е. В. Моббинг: понятие, виды, причины, профилактика / Е.В. Сергеева. – Луганск, 2019. – 28 с.
3. Романова, Н. П. Моббинг: учебное пособие / Н.П. Романова. – Чита: ЧитГУ, 2007. – 110 с.
4. Руланн, Э. Как остановить травлю в школе? / Э. Руланн. – М.: Генезис, 2012. – 132 с.

УДК 159.9:004

Л. А. Мосийчук,
*аспирант кафедры психологии,
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск
lalita.mumladze@gmail.com*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы корректного поведения пользователей в киберпространстве, а также влияние современных информационно-коммуникационных технологий на личность.

Ключевые слова: интернет-коммуникации; информационная безопасность; психология интернета; психология личности.

В настоящее время наблюдается стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий, которое изменило способы взаимодействия людей между собой и с окружающим миром. Такой технологический рост приводит к постепенной полной цифровизации общества и формированию новых способов взаимодействия с ней. Жизнь современного человека немислима без использования информационных технологий и действия, совершенные в сети и вне ее – синхронизируются или дополняют друг друга. Подтверждение этому мы находим в различных сферах жизни современного человека: онлайн-шоппинг, дистанционное образование, онлайн-коммуникации, удаленная работа и т.д. [3]

Находясь в виртуальном мире, человек получает уникальные возможности для реализации своих потребностей и желаний, которые недоступны ему в реальной жизни. В интернете он может выразить себя, создать уникальный образ, взаимодействовать с другими пользователями сети и получать информацию. Однако, это часто связано с риском утратить контроль над своей личной информацией и подвергнуться кибератакам и онлайн-угрозам. Таким образом, существует необходимость в защите

персональной информации от злоумышленников в сети, так как виртуальный и реальный миры переплетаются между собой.

Информационная безопасность является актуальной проблемой современного общества и требует внимания как со стороны специалистов в области информационных технологий, так и со стороны психологов-исследователей. В данном вопросе важную роль играют психологические аспекты, связанные с восприятием человеком информации, его мотивацией, рискованном поведением и другими факторами, которые влияют на его действия в информационном пространстве. Одним из таких ключевых аспектов кибербезопасности является понимание поведения пользователей и реакций на угрозы в информационной среде. Психологические исследования показывают, что большинство нарушений безопасности в сети являются результатом человеческого фактора. Например, это может проявляться в небрежном отношении к установлению паролей для пользовательских аккаунтов, ложной уверенности в своей безопасности в сети, неосознанном открытии вирусных файлов и многое другое.

Еще один важный психологический аспект информационной безопасности заключается в том, что мотивация людей в этой области в значительной степени определяется структурой и типом информации, с которой они работают. Пользователям информационных технологий необходимо понимать, что информация – это полезный ресурс, который нужно защищать. Однако, в зависимости от рода деятельности, человек может оценивать потенциальный ущерб от утечки информации по-разному.

Из последнего тезиса формируется следующий аспект – это индивидуальные различия в понимании угроз информационной безопасности и восприятии рисков. Некоторые люди могут быть более расположены к предоставлению своих персональных данных, даже если это небезопасно, поскольку они верят, что такие данные не будут использованы в корыстных целях.

Исследователи, которые занимаются изучением психологических факторов, влияющих на кибербезопасность, определили основные факторы, способствующие виктимизации [4]. Под виктимностью, мы понимаем склонность становиться жертвой преступления или несчастного случая.

1. Слабая цифровая грамотность. Многие люди не имеют достаточных знаний о возможных угрозах и методах защиты, что позволяет злоумышленникам легче наносить ущерб информационной системе организации.

2. Импульсивность, низкий эмоциональный контроль. Ученые считают, что человек принимает решение на эмоциях вследствие когнитивных искажений. Считается, что источником когнитивных ошибок и степенью их выраженности являются глубинные убеждения человека о самом себе, окружающем мире и своем месте в этом мире, в частности негативное отношение к себе [1].

3. Низкая самооценка человека. Когда такой человек сталкивается с фактов угрозы, то это может привести к избегающему поведению, когда человек уклоняется от решения проблемы, считая, что не справится. Он склонен сознательно или несознательно отрицать угрозу и тем самым выступать против профилактических мер [5].

4. Низкий уровень удовлетворенностью жизнью. Тут мы имеем ввиду людей, которые проводят большую часть времени онлайн из-за, так называемого, синдрома упущенной выгоды (Fear of Missing Out).

5. Высокий уровень доверия, чрезмерная открытость. В представленном случае мы имеем дело с людьми, склонными верить фэйковым новостям [6].

В соответствии с представленными выше данными, борьба с некорректным поведением в Интернете движется по двум направлениям: развитие технических приспособлений, ограничивающих нежелательный контент; обучение пользователей Интернета основным правилам безопасности и корректного поведения по отношению к другим пользователям

С учетом того, что компьютерные технологии могут содержать некоторый процент программных ошибок и уязвимостей, владельцы и пользователи ПК несут ответственность за свой материал, который имеет отношение к программам. Возможные уязвимости программного обеспечения могут быть использованы злоумышленниками для проведения кибератак, таких как взлом, кража данных или мошенничество.

Специалисты в сфере информационной безопасности разрабатывают меры для уменьшения уязвимостей программного обеспечения и устранения потенциальных проблем. Также использование лицензионного программного обеспечения и его обновление до последней версии может защитить компьютер пользователя от возможных угроз и уязвимостей. Наряду с этим, пользователи ПК могут принимать меры для защиты своей информации, такие как: использование сложных паролей, настройка двухфакторной аутентификации, регулярное создание резервных копий данных. Также, во время работы с техническими устройствами, следует быть внимательными при установке программ и не соглашаться на сбор или передачу своей личной информации, а также не открывать подозрительные вложения и ссылки.

Все вышесказанное подтверждает, что владельцы и пользователи персональных компьютеров должны быть осведомлены о возможных уязвимостях программного обеспечения и принимать меры для защиты своей информации. Осознанное отношение к возможным угрозам являются первым шагом на пути к обеспечению личной информационной безопасности. Люди должны быть готовы принимать активное участие в защите своих данных и осознавать серьезность угрозы, которую они могут представлять для их личной жизни и безопасности близких. Следует развивать четкую позицию пользователя интернета и ясное отношение к своим действиям в сети и вне ее.

Список литературы

1. Бек, А. Когнитивная терапия депрессии / А. Бек. – СПб: Питер, 2003 – С. 14–19.
2. Войскунский, А. Е. Психология и интернет / А. Е. Войскунский. – М: Акрополь, 2010 – 439 с.
3. Кевин К. Неизбежно. 12 технологических трендов, которые определяют наше будущее, пер. с англ. Ю. Константиновой и Т. Мамедовой. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017. – С.21–27.
4. Хоменко, А. Н. К вопросу о виктимизации жертв киберпреступлений / А. Н. Хоменко // Виктимология. – 2021. – Т. 8, № 2. – С. 143–148.
5. Bada M, Jason R.C. Nurse Chapter 4 - The social and psychological impact of cyberattacks / Bada M, Jason R.C. Nurse // Benson V. McAlaney J. Emerging Cyber Threats and Cognitive Vulnerabilities. – London: Academic Press, 2020. – С. 73–92.
6. Peter J.R. Macaulay, Oonagh L.S., Lucy R.B. Chapter 1 - Factors leading to cyber victimization / Peter J.R. Macaulay, Oonagh L.S., Lucy R.B. // Benson V. McAlaney J. Emerging Cyber Threats and Cognitive Vulnerabilities. – London: Academic Press, 2020. – С. 1–25.

УДК 377.4

Наваррете Рейес М. дель К.,

*доктор педагогических наук,
профессор кафедры русского языка*

*Центрального университета «Марта Абреу» Лас-Вильяс,
Санта Клара, Куба.
mnavarr@uclv.edu.cu*

Алонсо Пас С.,

*доктор педагогических наук,
профессор кафедры русского языка*

*Центрального университета «Марта Абреу» Лас-Вильяс,
Санта Клара, Куба.
silviaa@uclv.edu.cu*

Родригес Гонсалес Р.,

*магистр психопедагогики,
доцент кафедры психологии*

*Центрального университета «Марта Абреу» Лас-Вильяс,
Санта Клара, Куба
robertorg@uclv.edu.cu*

Гонсалес Мадаряга Джульет

*магистр лингвистики,
доцент кафедры английского языка*

*Центрального университета «Марта Абреу» Лас-Вильяс,
Санта Клара, Куба
yulietg@uclv.edu.cu*

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ И КОММУНИКАТИВНО-МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ЦЕНТРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА «МАРТА АБРЕУ» ЛАС-ВИЛЬЯС ДЛЯ ИХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Цель статьи – рассмотреть необходимость, мотивы и предпосылки исследовательского проекта по совершенствованию коммуникативной и коммуникативно-межкультурной компетенции студентов и преподавателей Центрального университета «Марта Абреу» Лас-Вильяс для их устойчивого развития.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, межкультурная коммуникативная компетентность, устойчивое развитие человека.

Коммуникация является важнейшим процессом в жизни человека. Это «система взаимодействий между людьми, которая выступает как открытая и подвижная система, гарантирующая возможность распределения и перераспределения функций участников, обмен ролями в ходе решения проблем, взаимное сотрудничество или противостояние, исправление [...] и происходит в зависимости от того, как складываются отношения между участниками» [1, с. 3].

Для того чтобы студенты и высококвалифицированные специалисты могли принимать участие в коммуникации, как было сказано Кальвиньо [1, с. 3], важным становится их уровень развития коммуникативной и коммуникативно-межкультурной компетенции, поскольку они влияют на эффективную работу студентов для защиты окружающей среды и улучшения услуг, а также для устойчивого человеческого развития. Кроме того, эти компетенции являются важными инструментами для человеческого поведения, сотрудничества, совместного использования и распространения академических и научных знаний.

Образовательная, учебная и производственная практика показывают, что многие студенты из университетов имеют низкий уровень развития этих компетенций. Именно поэтому на гуманитарном факультете Центрального университета «Марта Абреу» Лас Вильяс осуществляется проект по совершенствованию коммуникативной и коммуникативно-межкультурной компетенции.

Арнао [2, с. 354] указывает, что коммуникативная компетенция «предполагает овладение процессами понимания, производства и дискурсивной социализации; она способствует человеческому взаимодействию, культурному моделированию, эффективному обмену разными жанрами и типами текстов, развитию различных дискурсивных практик в академическом социокультурном пространстве». С другой стороны, Bembibre, Machado & Pérez, [3, с. 523] отмечают, что через эту компетенцию «проявляются когнитивные, аффективные, социокультурные, дискурсивные,

вербальные и даже технологические факторы, для которых необходимо развивать навыки, позволяющие передавать информацию, разрабатывать планы, принимать решения и направлять коммуникативную деятельность».

В связи с этим ЮНЕСКО содействует межкультурности на основе целостного и правозащитного подхода в соответствии с глобальными целями Повестки дня на период до 2030 года, а также культурному разнообразию, межкультурному диалогу и укреплению сотрудничества с целью обеспечить качественное образование для всех.

Проект *Совершенствование коммуникативной и коммуникативно-межкультурной компетенции студентов и преподавателей Центрального университета «Марта Абреу» Лас Вильяс для их устойчивого развития* направлен на содействие решению проблем, связанных с обучением написанию научных статей на испанском, английском, русском языках в соответствии с дисциплинарной культурой направлений наук о здоровье и лингвистических наук; с интегрированным преподаванием английского языка с содержанием истории США; с правильным использованием дискурсивно-риторических ресурсов жанров научной коммуникации; с межкультурным обогащением и с развитием научной культуры.

Общая цель проекта – способствовать развитию коммуникативной и коммуникативно-межкультурной компетенции на испанском, русском и английском языках у студентов, преподавателей и исследователей для установления эффективного и действенного общения в академических и научных контекстах для устойчивого человеческого развития.

Результатами проекта являются: описание риторических ходов и шагов, содержащихся в исследовательских медицинских и лингвистических статьях на испанском и английском языках с целью улучшения академического написания; лексико-семантический анализ дискурса истории как дидактической стратегии для подготовки преподавателей английского языка на Кубе; характеристика лексики, связанной с периодом независимости во второй половине XIX века в центральном регионе Кубы; книга о взаимосвязи коммуникации, коммуникативных и межкультурных коммуникативных навыков и устойчивого человеческого развития.

Для разработки проекта будет применяться качественная методология и теоретические и эмпирические методы: с теоретического уровня – историко-логический метод, анализ-синтез, индукция-дедукция, системно-структурная абстракция-обобщение, гипотеза-дедукция, моделирование, с эмпирического уровня – документальный анализ, текстологический анализ, дискурсивный анализ, приемы наблюдения и опроса, интервью.

Список литературы

1. Calvino, M. Actos de comunicación desde el Compromiso y la Esperanza. Editorial Logos. La Habana. Cuba, 2004 –3 p.
2. Arnao, M. O. Investigación formativa y competencia comunicativa en educación superior. Ed. Departamento de Métodos de Investigación e Innovación

Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga, 2015 – 354 p

3. Bembibre, D., Machado, E. Y Pérez, A. “Las competencias profesionales: un enfoque de formación y desarrollo de la expresión escrita en las universidades médicas”. Revista Humanidades Médicas. – 2016. – № 3 (16). – С. 519-531. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202016000300010 – Дата обращения: 20.03.2022

УДК 612.176 : 37.091.12

Ю.В. Полупан,

*ассистент кафедры дефектологии и психологической коррекции,
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск
polupanyulya@gmail.com*

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье рассматривается специфика профессионального стресса педагогов, и факторы, предрасполагающие к возникновению стресса.

Ключевые слова: профессиональный стресс, причины профессионального стресса, психическая напряженность, стрессовые состояния.

Проблеме преодоления стресса в последнее время уделяется достаточно много внимания в психологических, педагогических, социальных, медицинских исследованиях. Рассматривая сферу педагогической деятельности, авторы часто обращают внимание на проблему профессионального стресса в ней. По нашему мнению, важно рассмотреть особенности профессионального стресса педагогов, чтоб впоследствии выработать стратегию преодоления стрессовых состояний.

Профессиональная деятельность педагога предъявляет ему высокие требования, что способствует постоянной активизации собственных психологических ресурсов, предназначенных для преодоления влияния различных стрессовых ситуаций, развития стрессоустойчивости.

В рамках устойчивости к стрессовым воздействиям в педагогической деятельности, на наш взгляд, целесообразно рассмотреть причины и факторы профессионального стресса, которые ведут к нарушению трудоспособности, росту числа психосоматических заболеваний, возникновению психического истощения, эмоционального выгорания, профессиональных деформаций, перманентной усталости, росту депрессивных состояний, о чем свидетельствуют данные А.Б. Леоновой [6].

Рассматривая понятие «профессиональный стресс», в англоязычной литературе все чаще встречаем термины «job stress» или «work-related stress»,

т.е. «стресс, связанный с работой» [8, с. 246]. Можно еще встретить понятия «производственный стресс» и «организационный стресс», которые сходны по значению, но несколько различаются в дефинициях.

Проведя анализ исследований стресса, возникающего в трудовой деятельности, следует отметить работу Л.В. Кулакова, О.А. Михайловой, в которой авторы указывают на различные виды профессиональных стрессов: 1) рабочий (производственный), возникающий по причинам, связанным с условиями труда на рабочем месте, местом непосредственной работы, его эргономическими показателями, наличием перерывов, штрафов, регламентацией рабочего времени и т.д.; 2) собственно профессиональный, связанный с профессиональными обязанностями и их соблюдением, родом и видом деятельности; 3) организационный, в котором преобладающими причинами его возникновения могут быть негативное влияние на работника особенности той организации, в которой он трудится, несоответствие корпоративной этики его ценностям и нравственным качествам, высокая конфликтность в коллективе и т.д. Данные понятия близки, но значение их различно, хотя в литературе они часто используются в качестве синонимов [5]. Но чаще всего, по утверждению В.А. Бодрова, исследователи прибегают к понятию профессионального стресса [2].

Оценивая психологическую специфику стресса, Л.В. Куликов, О.А. Михайлова отмечают его дихотомическую зависимость: с одной стороны, от внешних воздействий, с другой – от личностного смысла цели деятельности, ее восприятия, значения для раскрытия потенциала и субъективной оценки ситуации [5], в связи с чем трудовая деятельность либо производственная ситуация могут стать источником возникновения стрессового состояния работников. При этом истинные причины стресса человеком могут не осознаваться в полной мере, т.к. они скрыты в личностных особенностях, мотивах, целях, особенностях межличностного взаимодействия, в его стрессоустойчивости.

Анализируя причины профессионального стресса, В.А. Бодров выделяет непосредственные и главные [2]. Непосредственная причина – событие, прямым следствием которого является развитие психической напряженности и стресса, связанных с экстремальностью условий и содержания трудовой деятельности. Главной причиной возникновения стресса выступают индивидуальные (психологические, физиологические, профессиональные), т.е. субъективные особенности личности в процессе труда [4, с. 60–61].

К дополнительным факторам, предрасполагающим к возникновению стресса и его усугублению, В.А. Бодров отнес как факторы глобального значения (экономические спады, политические и военные кризисы, преступность и т.п.), так и личностные стрессоры (семейные конфликты, потеря близких, юридические и финансовые проблемы, возрастные и жизненные кризисы и др.). Дополнительные факторы влияют на психическое и физическое состояние человека, снижают его устойчивость к воздействию непосредственных и главных причин стресса [2].

Рассматривая профессиональный стресс педагога, необходимо уделить внимание тем стрессорам, которые сопутствуют данному виду деятельности. С одной стороны, по мнению общества, отмечает О.И. Бабич, педагог должен быть увлечен деятельностью, иметь социальные знания, широкую общую эрудицию, развитый интеллект, наблюдательность, рефлексивность, профессиональную интуицию, креативность, чуткость, психологическую грамотность и т.д. С другой стороны, эти требования постоянно контролируются, приводя педагога к постоянному, иногда излишнему самоконтролю, самоанализу, повышенной ответственности и тревожности, что не способствует улучшению психического здоровья [1].

А.А. Реан, А.А. Баранов, анализируя деятельность учителя, отмечают наличие в ней таких стрессоров, как: социальная оценка, неопределенность, повседневная рутина [7]. В процессе работы, по наблюдению О.И. Бабич, учителю приходится соблюдать жесткие инструкции и правила [1, с. 38]. Е.В. Иванова относит педагогов к профессиям «высшего типа», в котором преобладает творческое начало, а также существует перманентная необходимость постоянной работы над преподаваемым предметом и собой [3].

О.И. Бабич обозначила основные черты педагогической деятельности: 1) постоянное ощущение новизны в рабочих ситуациях, которые не всегда доступны внешнему наблюдению и учету; 2) определяющим в трудовом процессе является не «характер предмета труда», а «особенности и свойства самого производителя»; 3) необходимость постоянного развития психических и физиологических способностей путем специальной подготовки, при отсутствии которого возникает подавленность, раздражительность; 4) в качестве последствий такой работы наблюдается переутомление, напряженность из-за постоянного напряжения, сознательных действий и усилий [1, с. 38].

Поэтому психическую напряженность выделяют в качестве одного из неблагоприятных факторов в педагогической деятельности. Как известно, психическая напряженность возникает вследствие сложных условий деятельности, конфликтов, постоянных волевых усилий для предупреждения неблагоприятного развития событий, что часто сопровождается тревогой, фрустрацией, ощущением дискомфорта.

Таким образом, особенности профессионального стресса педагогов зависят от многих факторов, предрасполагающих к его проявлению, среди которых: отношение к профессиональным обязанностям, содержанию трудовой деятельности, к постоянному саморазвитию и контролю извне; умение отдыхать и переключаться с одной деятельности на другую; особенности темперамента, характера, коммуникации, а также социальные знания, эрудиция, интеллект и рефлексия.

Список литературы

1. Бабич, О. И. Личностные ресурсы преодоления синдрома профессионального выгорания педагогов: дисс. канд. психол. наук,

специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / О. И. Бабич. – Хабаровск, 2007. – 189 с.

2. Бодров, В. А. Информационный стресс / В. А. Бодров. – М. : Per Se, 2000. – 352 с.

3. Иванова, Е. В. Личностные особенности, обуславливающие возникновение профессиональной деформации учителя, и их изменения в процессе профилактико-коррекционной работы: дис.... канд. психол. наук: 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика» / Е. В. Иванова. – М. : Ярославль, 2003. – 163 с.

4. Корытова, Г. С. Защитно-совладающее поведение субъекта в профессиональной педагогической деятельности : дисс. докт. психол. наук, специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» / Г. С. Корытова. – Иркутск, 2007. – 507 с.

УДК 17.022.1-047.37-053.6

Г.В. Попова,

*ассистент кафедры социально-гуманитарных дисциплин и методик их преподавания, Филиал «Старобельский факультет», Луганский государственный педагогический университет
г. Старобельск
alisa-nebo.72@mail.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕЙ

Аннотация. Статья посвящена проблеме ценностных ориентаций личности. Представлены результаты сравнительного анализа жизненных credo современных подростков и юношей разных возрастных групп.

Ключевые слова: ценностные ориентации, подростки и юноши, традиционные ценности, духовно-нравственный выбор, ценности выживания и самоутверждения, патриотические ценности, этническая самоидентификация.

В условиях современного мира, когда происходит постоянная трансформация устоявшихся ценностных структур человека, особенно важно качество жизненной позиции субъекта, от которой нередко зависят судьбы других людей. Сложный, быстро меняющийся современный мир предъявляет высокие требования к молодым людям, как в личностном, так и в профессиональном плане. Они сталкиваются с разнообразными вызовами, которые могут повлиять на их ценностные установки. Исследования показывают, что молодежь испытывает затруднения в определении своих ценностных приоритетов. Это может привести к неопределенности в выборе жизненного пути, а также к проблемам в отношениях с другими людьми. Кроме того, подростки и юноши, в большей степени, чем взрослые,

подвержены влиянию агрессивных и экстремистских идей, которые могут противоречить общечеловеческим ценностям и нормам поведения. Ценностным выбором определяется сущность своего Я, уникальность и неповторимость этого Я, его индивидуальность. От этих категорий зависят формы и стили поведения. В связи с этим, проблема ценностных ориентаций у молодежи всегда является актуальной и требует серьезного изучения.

Проблему ценностного выбора подрастающего поколения поднимали в своих работах многие авторитетные психологи: Н.А. Бердяева, Э. Фромм, И.А. Ильина, В. Франкл, А. Маслоу, Ф.С. Василюк, С.Л. Рубинштейн, Д.А. Леонтьев, В.Н. Мясищев, В.П. Зинченко и мн. др. Многие из перечисленных авторов считают, что критическим периодом для формирования ценностей личности является подростковый и юношеский период, который занимает временной промежуток в онтогенезе человека от 11 до 21 года.

И.С. Кон писал, что человек, не бывавший в сложных жизненных переделках, еще не знает ни силы своего «Я», ни реальной иерархии исповедуемых им идей и принципов [2]. Исходя из этого, именно в ситуациях жизненной апробации формируется ценностная система субъекта. Определенный круг интересов подростков и юношей со временем приобретает устойчивость и является психологической базой их ценностных ориентаций. Поэтому, очень важно именно в этот, совершенно особый возрастной период становления личности, максимально уделить внимание формированию системы ценностных ориентаций.

Для определения духовно-нравственных ориентиров современных подростков и юношей мы использовали методику «Мои жизненные credo» С.Б. Бажутиной. Методика основана на ранжировании списка жизненных ценностей по степени их значимости в формировании ощущения счастливой жизни для респондента.

Диагностическую выборку составили 105 учащихся школ и студентов ВУЗов города Луганска: 35 подростков 13–14 лет, 35 юношей-старшеклассников 15–17 лет, 35 студентов 1–4 курсов 18–21 года.

В ходе проведения исследования нами было установлено, что общими, наиболее значимыми для респондентов всех групп являются традиционные ценности и ценности значимых других: «Семья, домашний уют, дети – самая большая радость в жизни!», «Здоровье – главное счастье в жизни!», «Жизнь в согласии с людьми и в уважении ими – это позволяет чувствовать себя счастливым!». Эти ценности занимают первые два места в общем рейтинге у 71% подростков, 69% старшеклассников и у 86% юношей-студентов. Также к категории основных ценностных выборов, занимающих 3 и 4 места в рейтинге, относятся credo: «Главное – добираться до сути происходящего и делать нужный выбор!», «Главное оставаться всегда Человеком, жизнь свою строить по общечеловеческим принципам!», «Главное – оставаться в согласии со своей Совестью!». Как видим, в исследуемых группах среди приоритетных, наряду с ценностями традиционными и значимых других (по М.С. Яницкому), более

чем у половины всех испытуемых обязательно встречаются ценности духовно-нравственного плана, а также ценности, имеющие социальную направленность, несущие смысл какой-либо пользы для людей. При этом важно отметить, что юноши-старшеклассники и студенты наряду с вышеперечисленными ценностями, в качестве приоритетных выбирают также ценности выживания и самоутверждения: «Главное – быть профессионалом своего дела!», «Только любовь, только наслаждение любовью!», «Карьера, вот что главное!», «Деньги, позволяют быть хозяином жизни, и чем их больше, тем лучше!». И это закономерно в силу того, что ведущая деятельность юношеского возрастного периода – учебно-профессиональная. Юноши сталкиваются с вопросами самоопределения, планируют свою дальнейшую жизнь, в которой наряду с профессией важными являются и карьера, и материальная составляющая, и личная жизнь. В связи с этим, сравнивая выборы нравственных ценностей подростков и юношей, можно выделить особенность, характерную для юношеских групп, а именно их отличие от подростков большей центрированностью на себе, карьере, материальном благополучии.

В отношении наименее значимых жизненных ценностей наблюдается такая же тенденция парадоксального сходства в выборе трех групп. Прискорбно, но последние места в рейтинге ценностей, важных для формирования ощущения счастливой жизни респондентов, принявших участие в исследовании, заняли такие credo как: «Главное – быть истинно религиозным человеком, иметь веру!», «Главное – всегда сохранять свою национальную принадлежность, этническую идентичность!», «Главное – иметь возможность созидать на благо своей Родины, своего народа!». Такое отвержение патриотических ценностей, ценностей этноидентичности чреват морально-этической деградацией подрастающего поколения. Ведь этническое самоопределение, любовь к Отечеству, готовность к его защите, приверженность к народной культуре наполняют жизнь совершенно иным, особым, глубоким смыслом, способствуют формированию зрелых, правильных подходов в решении жизненных задач, дают возможность человеку более полно и объемно воспринимать мир, свое место в нем. Мы предполагаем, что невыраженность этнической самоидентификации, ее размытость может быть связана с нынешней политической ситуацией на территории Донбасса. Именно в этой связи нам необходимо культивировать русский этнос, русскую культуру, прививать любовь и доверие ко всему русскому, чтобы любой подросток или юноша с гордостью мог сказать: «Я русский! И горд я этим!».

Также, среди отвергаемых ценностей у большинства респондентов выборки оказались ценности творчества. По мнению А. Маслоу [3] источниками творческой активности являются потребности высшего порядка, такие как: потребность и желание познавать новое, интерес к жизни, потребность в общении, потребность в самоуважении, потребность в реализации заложенных в организме возможностей, и наконец потребность в

самоактуализации. Отвержение творческих ценностей большинством подростков и юношей, свидетельствует о низком уровне их потребностей, ограничивающихся в основном базовым уровнем, что препятствует развитию их личности на пути к самоактуализации.

Таким образом, ценности большинства испытуемых неоднородны и определяются как эгоцентрической, так и социальной направленностью. При этом созидательное, творческое начало, высшие формы идентичности, любовь к своему народу и Отечеству – понятия, которые не идентифицируются с большинством наших респондентов.

Поэтому, главная психолого-педагогическая задача – реализовать в жизнь положения ФГОС в части «...гражданско-патриотического, духовно-нравственного воспитания», что позволит сформировать у подрастающего поколения традиционные российские социокультурные и духовно-нравственные ценности, способствующие процессам самопознания, саморазвития, формирования внутренней позиции личности. Только такой подход к воспитанию подрастающего поколения даст возможность развиваться стране, укреплять свои позиции на мировой арене.

Список литературы

1. Бажутина, С.Б. Роль дихотомии личностных смыслов в процессе нравственного выбора / С.Б. Бажутина. // Вестник КГУ им. Н.А.Некрасова – 2016. – Том 22 – С. 49–53.
2. Кон, И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
3. Маслоу, А. Психология бытия / А. Маслоу. – М., 1997.
4. Яницкий, М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М.С. Яницкий. – Кемерово, 2000.

УДК 372.3/4

Е.И. Приходченко,

доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного и начального образования,

Донецкий национальный университет, Институт педагогики

А.В. Засидко,

студентка 2-го курса (магистратура),

Донецкий национальный университет, Институт педагогики,

г. Донецк

slepokurova2010@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические аспекты здоровьесберегающих образовательных технологий в младшем школьном возрасте. Описаны результаты эмпирического исследования, направленного на выявление педагогических условий использования здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе начальной школы. Приведены результаты внедрения разработанной программы в обучении младших школьников.

Ключевые слова: здоровьесбережение, начальная школа, младший школьный возраст, здоровьесберегающие образовательные технологии, учебный процесс.

На сегодняшний день отечественная система образования сталкивается с вполне серьезной проблемой: с одной стороны, трудности в обучении детей, связанные с повышением требований образовательных программ и их сложностью, а с другой – постоянно ухудшающееся состояние здоровья учащихся, препятствующее успешному овладению этими программами.

Низкий уровень физического и психологического здоровья детей создает объективные препятствия на пути эффективной модернизации отечественного образования. В связи с этим необходимо определить новую стратегию сохранения здоровья, основанную на идее ответственности за него [3].

Здоровьесберегающая модель образовательного процесса на всех уровнях и направлениях обучения является одной из основных составляющих отечественной образовательной политики на сегодняшний день. Так, согласно мнению Ю.В. Науменко, здоровьесберегающее образование – это целенаправленная, комплексная, системная деятельность образовательного учреждения по включению различных здоровьесберегающих технологий в учебно-воспитательный процесс с целью укрепления здоровья учащихся в процессе обучения, а также снижение риска негативных влияний школы на развитие заболеваний [2].

Проблема использования здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе начальной школы освещена в работах таких авторов, как: А.М. Моисеева, П.И. Третьякова, Н.В. Немова, Р.Л. Кричевский, В.П. Симонов, Р.С. Немов, Ю.К. Конаржевский, В.С. Лазарев, Е.Я. Ямбург, А.Т. Тутатчиков, В.В. Хабин и др. Ученые выводят понятие здоровьесберегающих технологий в образовании и понимают под ним систему различных целенаправленных воздействий на учебно-воспитательный процесс, организуемый образовательным учреждением для комплексной медико-психолого-педагогической профилактики и коррекции негативных психофизиологических, психологических и личностных состояний школьников. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе направлены не только на сохранение физиологического здоровья учащихся, но и реализует личностный компонент развития здоровья, а именно: позволяет менять внутренние установки личности учащегося, формировать компетенции

здоровьеформирующего поведения (опыта безопасного здорового поведения в типичных жизненных ситуациях и в типовых ситуациях риска нарушения здоровья) [1].

Традиционная система образования и организации учебного процесса направлена на создание у школьников постоянных стрессовых перегрузок, которые часто приводят к нарушению механизмов саморегуляции физиологических функций и способствуют развитию хронических болезней. В связи с этим формирование в современной школе здоровьесберегающей системы образования является актуальной проблемой многих образовательных учреждений, в особенности – в начальном звене образования, где закладываются основы всей дальнейшей учебной деятельности ребенка.

С целью решения обозначенной проблемы в конкретной образовательной организации нами было организовано экспериментальное исследование особенностей применения здоровьесберегающих технологий в образовательной деятельности начальной школы и их влияния на формирование ценностного отношения к здоровью. Данное исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя школа №86 города Макеевки». В период с сентября 2022 по февраль 2023 года среди учащихся 4-х классов (42 ученика возрастом 9-10 лет) проводились мероприятия, разработанные в рамках программы «Здоровьесберегающие технологии в начальной школе». Целью данной программы было обеспечение возможности сохранения здоровья учащихся, формирование у них необходимых знаний, умений и навыков по здоровому образу жизни, обучение использованию полученной информации в повседневной жизни.

Экспериментальное исследование состояло из нескольких этапов. На первом этапе проводилась первичная диагностика учащихся контрольной и экспериментальной групп, сформированных для проверки эффективности эксперимента. На этом этапе был подобран пакет методик, в который вошли анкета для учащихся 1-4 классов «Отношение детей к ценности здоровья и здорового образа жизни» Науменко Ю.В., методика «Знания о здоровье» П.Д. Яталовой, методика «Мое здоровье» П.Д. Яталовой. Данные методики позволили изучить отношение к здоровью учащихся с различных аспектов.

На втором этапе экспериментального исследования среди учащихся экспериментальной группы проводились мероприятия, направленные на формирование ценностного отношения к здоровью, расширение круга знаний о своем здоровье и выработку навыков здорового образа жизни. Среди ключевых занятий, проведенных в рамках реализации программы внедрения здоровьесберегающих технологий в начальной школе, можно назвать занятие с элементами игры «Страна здоровья», занятие-лекция «Режим дня – наша опора», лекторий для родителей «Особенности физического развития младших школьников», лекционное занятие «Сохранение здоровья учащихся – главная цель в процессе обучения» и ряд других. Разработанные в

рамках программы занятия направлены не только на самих обучающихся, но и на их родителей и педагогов, работающих в начальной школе.

Третий этап экспериментального исследования был призван проверить эффективность проведенных занятий, что стало возможным при сравнении начальных и конечных результатов проведенной диагностики в экспериментальной и контрольной группе младших школьников.

Представим результаты оценки значимости различий в экспериментальной и контрольной выборке испытуемых, для которого был использован двухсторонний критерий χ^2 для анализа экспериментальных данных в таблице 1.

Таблица 1. – Средние арифметические процентного состава учащихся по уровням ценностного отношения к здоровью в экспериментальной и контрольной выборке

Уровень оценивания	Начало эксперимента		Конец эксперимента	
	Среднее арифметическое процентного состава детей			
	<i>КГ</i>	<i>ЭГ</i>	<i>КГ</i>	<i>ЭГ</i>
В	0%	0%	0 % ($O_{21} = 0$)	25 % ($O_{11} = 5$)
С	0,5%	10%	9% ($O_{22} = 2$)	75 % ($O_{12} = 15$)
Н	95,5%	90%	91 % ($O_{23} = 20$)	0 % ($O_{13} = 0$)

Подсчеты критерия χ^2 позволили сказать, что в экспериментальной группе на момент завершения эксперимента процент учащихся с высоким и средним уровнями показателей ценностного отношения к здоровью значительно выше, а процент школьников с низким уровнем показателей значительно ниже, чем в контрольной группе. Эти данные дают возможность сказать, что после проведения мероприятий, направленных на формирование представления младших школьников о собственном здоровье, принципах здорового образа жизни, данные показатели у учащихся из экспериментальной группы значительно повысились. Так, число учащихся со средним уровнем ценностного отношения к здоровью в выборке повысился с 10% до 75%, а количество учащихся с высоким уровнем данного показателя вырос до 25%. При этом позитивных изменений развития изучаемых показателей в контрольной группе учащихся, где занятия не проводились, не наблюдается.

Таким образом, внедрение здоровьесберегающих образовательных технологий в начальной школе как в образовательной деятельности, так и во внеурочной деятельности, позволяет достичь повышения уровня ценностного отношения младших школьников к собственному здоровью и здоровому образу жизни. В результате применения здоровьесберегающих образовательных технологий систематизируются и пополняются знания школьников о здоровье, его компонентах, принципах здорового образа жизни, формируется навык применения и реализации принципов здоровьесберегающей деятельности и принципов здорового образа жизни у младших школьников.

Список литературы

1. Белова, Л.В. Здоровьесберегающие технологии в системе профессионального образования: учебное пособие / Л.В. Белова. – Ставрополь: СКФУ, 2015. – 345 с.
2. Науменко, Ю.В. Примерная программа формирования культуры здорового и безопасного образа жизни младших школьников / Ю.В. Науменко // Управление начальной школой. – 2011. – № 3. – С. 48-61.
3. Ковалько, В.И. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе. 1-4 классы / В.И. Ковалько. – М.: «ВАКО», 2021. – 230 с.

УДК 373.3

Е.И. Приходченко,
доктор педагогических наук, профессор
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,
г. Донецк;
Н.С. Коротя,
студент 2-го курса, магистрант
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»
г. Донецк

АРТ-ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические аспекты понятия арт-технологии как инновационного вида работы в образовании. Выделены характеристика, направления арт-технологий, а также особенности положительного воздействия в работе с обучающимися.

Ключевые слова: арт-терапия, инновационная технология, творческий подход в обучении.

По-настоящему изменить отношение обучающихся к предметам гуманитарного цикла, сделать для них искусство одним из значимых инструментов современного образования можно с помощью внедрения в образовательный процесс инновационной педагогической технологии, которая на сегодняшний день в практике обучения находится на стадии динамичного развития, – арт-терапии. Введение в целостный и непрерывный образовательный процесс технологии арт-терапии возможно является одним из способов организации образовательной среды.

Концепция нового образования требует системно-деятельного подхода в обучении. Современное занятие невозможно представить без внедрения инновационных технологий, а в арсенале педагога насчитывается более ста технологий. Во всём многообразии технологий педагог выбирает ту, которая помогает реализовать задачи образования и воспитания в конкретном, определённом классе с учётом возрастных и психологических особенностей. в

настоящее время все чаще арт-технологии используются и в образовательном процессе на разных ступенях обучения.

Арт-технология основана на деятельностном подходе и соответствует стандартам нового образования. Она создаёт условия для творчества, развития, обретения уверенности в себе и раскрепощённости. Арт-технология – это обучение интеллектуальной деятельности средствами художественного творчества. По сути, это педагогика воспитания обыкновенных воспитанников по самым обыкновенным образовательным программам.

Эффективность применения арт-технологий в образовательном процессе выражается в стабилизации психологического микроклимата общеобразовательной школы и класса. Психологическая помощь ученикам позволяет им более полно реализовать возможности личностного развития, повысить самооценку, помогает детям контролировать свое поведение. А это очень важно, т.к. контроль над поведением и эмоциями помогает людям принимать решения, делать выводы.

Арт-технология обучения может быть использована на занятии сразу в рамках двух тенденций развития современных образовательных технологий: свободного воспитания и образования в процессе жизни. Искусство способно восстановить внутренние силы учащихся, поддержать и даже ускорить темп их общего и интеллектуального развития, обеспечить устойчивость эмоционального состояния, соединить дух, душу и тело мыслящего человека.

Занятие с использованием арт – технологии часто идёт по алгоритму «что будет, если...». Воспитанники могут общаться, помогать друг другу, рассуждать, слушать свой внутренний голос и самовыражаться. Варианты арт-занятий:

- построение на одном виде искусства, когда по законам жанра действуют и педагог, и воспитанники;
- включение элементов искусства как средств деятельности учителя;
- использование отдельных элементов различных жанров и видов искусств как способов организации познавательной деятельности детей.

Законы выбранного жанра и определяют структуру арт-урока.

В общеобразовательных организациях преподаватели направляют свою деятельность на формирование и развитие интеллектуальных и речевых умений учащихся, их нравственное развитие, формирование критического и творческого мышления. В организации учебного процесса учителя стараются создать условия для формирования личности ребёнка, вовлечь каждого обучающегося в активную познавательную деятельность, организовать разнообразные учебные ситуации, в которых воспитанники могут пробовать свои силы в решении интеллектуальных или учебных проблем. Именно поэтому всё чаще преподаватели обращаются к арт-педагогике. Как известно, важным элементом познавательной деятельности является уровень процессов мышления, внимания, восприятия, памяти, воображения. Примеры арт-занятий: театрализация, психодрама, имитационное моделирование, диалог

культур, заочные путешествия, предметное рисования, учебные игры. На уроках имитационного моделирования учащиеся превращаются в литературных персонажей, за действия которых они несут ответственность и за которых они принимают решения.

Без использования приема «предметное рисование» уже невозможно представить изучение курса литературы. Читая произведения, учащиеся обязательно должны представлять себе пейзажи, ситуации, портреты героев, действия, описанные автором. Это технология мысленного рисования. Кроме мысленного и словесного рисования, также используется и реальное рисование: учитель просит ребят выполнить иллюстрации к изучаемому произведению или теме.

При работе с текстом художественного произведения актуальным является приём «содружество искусств». Обучать языковому, литературоведческому анализу текста, целесообразнее всего рассматривая произведения литературного творчества в сравнении с произведениями других родов искусств (живописи, графики, кинематографа, музыки). Если подобрать еще и подходящую по эмоциональному настрою музыку, то восприятие произведения (особенно, поэтического) учащимся происходит на нескольких уровнях: понятийном (смысловом), визуальном и слуховом.

Использование арт-технологий при работе с младшими школьниками даёт возможность расширить и углубить уровень познавательной активности, пробудить в учащихся стремление к углубленному изучению учебного материала, развивать творческие способности учащихся. Арт-технология является одной из технологий повышающей качество образовательного и воспитательного процесса. Занятия с использованием арт-технологий имеют дидактическое достоинство: создаётся эффект присутствия «Я это видел», проявляется интерес, желание узнать и увидеть больше.

Арт-терапия является прекрасным вспомогательным способом воспитания современного ученика. Искусство, педагогика, психология соединены в своеобразной интеграции в самой сущности арт-терапии, отсюда и получается терапевтический эффект для психологической поддержки и гармоничного развития подрастающего поколения. При этом важно отметить, что искусство выступает в этом процессе «посредником», который помогает в улучшении психологических условий восприятия, осмысления и качественного закрепления содержания учебного материала.

Социальные педагоги, педагоги-психологи и просто работники общеобразовательных учреждений выделяют следующие знаковые достоинства арт-терапии в образовательной практике с детьми: – возможность невербальной коммуникации, что важно, поскольку детям трудно дается словесное описание своего личностно-эмоционального состояния; облегчение процесса взаимодействия, общения обучающихся, создание доверительных отношений и чувства эмпатии; возможность свободного самовыражения и самопознания личности ребенка; возможность для исследования и наблюдения бессознательных процессов ребенка; улучшение адаптации,

снижение физического утомления и эмоционального напряжения детского организма; раскрытие и повышение творческого потенциала, внутренних механизмов саморегуляции личности ребенка; создание положительного эмоционального настроения.

Таким образом, использовать элементы арт-технологий можно, как на уроках рисования, музыки, окружающего мира, литературы, так и на уроках русского языка, математики. Таким образом, главная особенность арт-технологии как инновации в современном образовании состоит в том, что здесь происходит одобрение и принятие всех продуктов творческой деятельности ребенка вне зависимости от их качества, содержания и формы.

Список литературы

1. Баркова, Е. А. Арт-терапия в работе социального педагога / Е.А. Баркова, Н.В. Лысых // Материалы V Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». – URL: <https://scienceforum.ru/2013/article/2013006643>

2. Лебедева, Л. Д. Арт-терапия как педагогическая инновация / Л.Д. Лебедева // Педагогика. – 2001. – № 10. – С.21– 25. – URL: https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1192628501&archive=1196815384&start_from=&ucat=&

3. Серикова, В. А. Арт-терапия, как способ уменьшения девиантного поведения школьников / В.А. Серикова // В сборнике: Энергия науки. Сборник VI Международной научнопрактической Интернет – конференции студентов и аспирантов. – 2016. – С. 687-691. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27602553>

4. Словарь Л.С. Выготского / Московский гос. ун-т им. М.В. Ломоносова, Фак. психологии; [Е.Н. Высоцкая и др.]; под ред. А.А. Леонтьева. – Москва: Смысл, 2004 (Обнинск: Ф-ка офсетной печати). – 118 с. – URL: <https://www.libfox.ru/625865-kollektiv-avtorov-slovar-l-s-vygotskogo.html>

Е.И. Приходченко,
*доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры инженерной педагогики и лингвистики,
Донецкий национальный технический университет,
г. Донецк*

О.А. Кравченко,
*аспирант кафедры инженерной педагогики и лингвистики,
Донецкий национальный технический университет,
г. Донецк
kravchenkooksana@internet.ru*

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ФОРМИРОВАНИИ РЕЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЕМЫХ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В данной статье рассмотрены вопросы внедрения технологий искусственного интеллекта в процессе формирования и развития речевых компетенций на уроках английского языка.

Ключевые слова: искусственный интеллект, использование компьютерных технологий, формирование речевых компетенций, инновации в учебно-воспитательном процессе.

Взаимодействие современного образовательного процесса с искусственным интеллектом на современном этапе можно назвать трудным и неоднозначным. Но, исходя из необратимого процесса цифровизации образования, стоит ближе рассмотреть проблему применения и внедрения искусственного интеллекта в формирование и развитие речевых компетенций учащихся на уроке английского языка

Родоначальником искусственного интеллекта считается средневековый испанский философ, математик и поэт Раймонд Луллий, который еще в XIII веке пытался создать механическое устройство для решения различных задач на основе разработанной им всеобщей классификации понятий. Впервые термин «artificial intelligence» (с английского переводится как «Искусственный интеллект») был упомянут в 1956 году Джоном МакКарти, основателем функционального программирования и изобретателем языка Lisp, на конференции в университете Дартмута. Однако сама идея подобной системы была сформирована в 1935 году Аланом Тьюрингом. Ученый дал описание абстрактной вычислительной машине, состоящей из безграничной памяти и сканера, перемещающегося вперед и назад по памяти. Позднее в 1950 году, он предложил считать интеллектуальными те системы, которые в общении не будут отличаться от человека [1, с. 449]. Самая ранняя успешная программа искусственного интеллекта «Love Letter», «которая генерировала тексты на основе случайности», была создана Кристофером Стрейчи 1952 году [2, с. 46].

В 1954г. в МГУ начал работу семинар «Автоматы и мышление» под руководством академика А.А. Ляпунова (1911-1973), одного из основателей кибернетики. В этом семинаре принимали участие физиологи, лингвисты, психологи, математики. Принято считать, что в это время родился искусственный интеллект как технология [3, с. 11].

Современные программы искусственного интеллекта могут мгновенно выполнять не только поиск, но и создание по подсказкам пользователя текстов, историй, рассказов и т.д. Рассмотрим возможность использования некоторых технологий искусственного интеллекта в формировании и развитии речевых компетенций учащихся на уроках английского языка. И здесь сразу возникает вопрос о целесообразности написания сочинений учащимся на английском языке, если теперь существует некий бот, который за секунду выполняет это задание. Таким «революционным» ботом, выпущенным исследовательской лабораторией искусственного интеллекта (ИИ) «OpenAI» в ноябре 2022 года, стала технология ChatGPT. ChatGPT – это инструмент искусственного интеллекта, обеспечивающий диалоговый интерфейс, позволяющий задавать вопросы на обычном языке. И теперь у тех, кто не любит писать сочинения, эссе или истории, появилась прекрасная возможность это не делать. Тем более что в нынешней ситуации написание сочинения или письма стало абсолютно формализованным заданием, излишне регламентированным и оторванным от жизни. Никто ничего не получает от написания эссе в его нынешнем состоянии. Сегодня любому ученику достаточно ввести подсказку, и технология ChatGPT выдаст уникальный продукт на совершенном английском языке, скопирует стиль, манеру писателя, имя которого можно задать.

Однако, следует напомнить, что процесс письма, процесс письменной речи – это процесс мышления. И как процесс размышления он состоит не только из идеи, которую необходимо изложить на бумаге, т.к. это акт коммуникации, но это еще и процесс открытия, исследования этой идеи. Процесс написания сочинения позволяет учащемуся исследовать ту мысль, ту идею, с которой он начал писать свою работу. Отсюда следует, что учащихся необходимо уводить из поля узких письменных заданий, из догматизированных правил и инструкций. Что самое ценное в письменной работе учащегося? Безусловно, процесс создания и написания сочинения. А в результате жестких правил, инструкций мы сами делаем из своих учащихся подобие искусственного интеллекта и, когда получаем сильное, нестандартно написанное сочинение, пытаемся подогнать его под общепринятый шаблон. Тогда, когда еще совсем недавно мы ждали «Свободной темы» на сочинении, чтобы выразить свои собственные мысли.

Сегодня у нас есть ChatGPT – технология, которая только кажется, что умеет писать, которая являет собой всего лишь паттерный машинный алгоритм, который обучался английскому языку. Эта технология не может думать. Это мимикрия, симуляция. ChatGPT отличный набор морфем, лексем, синтаксиса, но не содержания. Это то, что делают со своими сочинениями

учащиеся в школе – бездушно зажать в рамки в соответствии с правилами – это главная ошибка в формировании и развитии речевых компетенций учащихся.

Технология ChatGPT – это возможность избежать проформы написания сочинений. Процесс письменной речевой коммуникации предполагает и подготовку в виде индивидуальной работы с учащимися, и создание той атмосферы сотрудничества, которая позволит учащимся писать, и вызов мотивации к написанию эссе. Потому учителю необходимо постоянно отслеживать весь процесс развития навыков письменной речи учащегося, его рост на протяжении некоторого времени, а не просматривать отдельные элементы его работы. Здесь возникает вопрос к системе образования, т.к. у учителя нет времени на мониторинг, отсюда появляются современные шаблонные задания.

Мы знаем, что учащиеся учатся и познают много больше на активных практических занятиях, а не на монотонных уроках-лекциях. Возможно, необходимо совместно с учащимися проанализировать новую технологию и способ применения, найти ее плюсы и минусы. Видится использование метакогнитивного отражения, которое заставляет учащихся описывать их собственное обучение. С применением компьютерных технологий активная роль в обучении теперь принадлежит учащемуся. Он сам может регулировать процесс своего обучения, которым может поделиться, описать, проанализировать.

Такие технологии искусственного интеллекта ChatGPT могут стать помощниками учителя. Их можно использовать для написания дополнительных программ по предмету, планов урока, характеристик, составления расписания, сценариев праздников и т.д. Это позволит высвободить время и усилия для переосмысления того набора ценностей, которому мы учим детей, а также для вдохновения и профессионального роста педагога.

Но помимо вышеперечисленного, компьютерные технологии становятся мотивацией для творчества учителя, потому что учитель должен постоянно развиваться, адаптироваться к новым технологиям, условиям, чтобы давать учащимся необходимые и актуальные знания. «Креативность – это открытость к какому-то новому жизненному опыту, независимость, гибкость, динамичность, оригинальность, особенность личности и способность порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро находить решения для проблемных ситуаций и решительно, с полной отдачей действовать в ситуациях с высокой степенью неопределенности, где отсутствуют ранее уже известные методы решения, гарантированно ведущие к успеху. В настоящее время профессиональный и личностный рост педагога связан с его подготовкой к деятельности в креативных условиях» [4, с. 308].

Таким образом, становится ясно, что современное образование ждет интенсивное внедрение компьютерных технологий во все сферы обучения. И, как показала цифровизация, уже на сегодняшнем этапе, очень важен вопрос

выявления новых приемов, новых методов применения компьютерных технологий в формировании и развитии речевых компетенций. Компьютерные технологии, искусственный интеллект, фиджитал-технологии позволяют сделать этот процесс увлекательным, современным, комфортным. Ресурсы данного направления огромны и их нужно реализовывать, т.к. вряд ли обучение английскому языку вернется к традиционным, а подчас уже устаревшим методам.

Список литературы

1. Turing, A. Computing Machinery and Intelligence, Mind, LIX (236), 1950. – Pp. 433-460.
2. Strachey, C.. «Logical or Non-Mathematical Programmes». Proceedings of the 1952 ACM national meeting. Toronto: ACM., 1952. – Pp. 46-49.
3. Боровская, Е. В. Основы искусственного интеллекта: учебное пособие / Е.В. Боровская, Н.А. Давыдова. Изд., электрон. М.: Лаборатория знаний, 2020. – 130 с. (Педагогическое образование). Систем. требования: Adobe Reader XI; экран 10'. Загл. С титул. экрана. Текст: электронный. ISBN 978н5н00101н908н4.
4. Приходченко, Е.И. Психология и педагогика: современный образовательный контекст / Е.И. Приходченко. – LAP LAMBERT Academic Publishing, 2022. – 563 с.

УДК 372.881.161.1

Е. И. Приходченко,

*доктор педагогических наук, профессор
ГОУ ВПО Донецкий национальный университет,
«Институт педагогики», г. Донецк*

Т. Ю. Позднякова,

*учитель начальных классов,
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Школа №88 города Донецка», г. Донецк
tanyatiana73@gmail.com*

ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ГРАМОТНОМУ ПИСЬМУ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования технологий обучения грамотному письму для формирования орфографического навыка у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: орфографическая зоркость, умения, навык, грамотность.

Важнейшим направлением изучения русского языка в начальной школе является формирование у младших школьников грамотного письма, то есть

письма, соответствующего правилам современной орфографии. Правильное написание требует соблюдения правил графики, орфографии и пунктуации. Правила русской грамматики изучаются с первых дней обучения в школе, в начальном курсе русского языка формируются только элементарные навыки пунктуации, но содержание орфографического образования включает в себя изучение большого количества орфографических правил, представляющих различные части русской орфографии, и формирование базовых навыков правописания навыки, которые составляют основу грамотности учащихся. Обучение грамотному письму в начальной школе предусматривает формирование знаний и умений по орфографии на основе систематических упражнений [1, с. 42].

К данной теме обращались многие ученые и практики, но, несмотря на это, методика обучения, отображаемая в учебных пособиях, несовершенна. Ведущие психологи и методисты Д.Н.Богоявленский, С.Ф.Жутков, Л.И.Айдарова, Н.С.Рождественский, М.М.Разумовский, М.Г.Баранов, Н.Н.Алгазина, М.Р.Львов считают правило правописания главным в обучении правописанию, его правильному применению, то есть решению орфографической задачи. [2, с. 23] Решение орфографической задачи возможно только тогда, когда учащийся видит объект правила – орфограмму. Только сумев найти его, вы сможете решить проблему с его конкретным написанием. Это означает, что умение распознавать орфограммы является основным навыком в формировании грамотного письма, первым этапом в изучении орфографии, ключом к грамотному письму. Неспособность различать орфограммы при письме является одной из основных причин, снижающих развитие орфографических навыков. Дети пишут ошибки с полной уверенностью в том, что они пишут правильно, забывая помнить изученные правила.

Развитие орфографической внимательности способствует повышению эффективности обучения правописанию младших школьников. Одним из центральных понятий в орфографии является понятие орфограммы. Орфограмма (от греческого *orthos*-правильный и *gramma*-буква) – это правильное написание (соответствующее правилам или традициям), которое выбирается из возможного числа.

М. Т. Баранов отмечает, что «Орфограмма – это то или иное написание в слове или между словами, которое может быть изображено разными графическими знаками (тремя – двумя), но из которых только один вариант принят за правильный» [4, с. 13]. В. В. Репкин определяет ее как «элемент буквенной записи, который точно определить по произношению невозможно» [4, с.17]. П. С. Жедек – «как письменный знак (буква), который не устанавливается на слух» [3, с.37]. М. Р. Львов: «Орфограмма – это та буква, та часть слова или текста, где возникает опасность ошибки, это написание, требующее проверки» [5, с.31]. В русском языке существует много орфограмм, и все они разные по своей природе. Орфографическое действие - сознательная деятельность пишущего, который намеренно ссылается на

правило, поскольку ему известно о наличии рассматриваемой орфограммы. Результаты обучения правописанию зависят от того, насколько хорошо развивается умение ставить орфографические задачи.

Среди названных орфографических умений базовым является орфографическая зоркость, поскольку определить тип орфограммы, применить правило и осуществить орфографический самоконтроль учащийся сможет в том случае, если обнаружит в слове орфограмму.

Орфографический самоконтроль является сложным навыком, который формируется вместе с другими орфографическими навыками. Любой учитель, поставивший целью своей работы формирование орфографического навыка, должен не только учить детей видеть орфограмму, связывать ее с правилом и применять это правило, но и формировать у учащихся способность осуществлять орфографический самоконтроль. Мы считаем, что высокий уровень развития орфографического самоконтроля оказывает положительное влияние на формирование орфографической грамотности в целом.

Орфографический самоконтроль – умение комплексное, которое формируется вместе с другими орфографическими умениями. Каждому учителю, поставившему целью своей работы формирование орфографического навыка, необходимо не только научить детей видеть орфограмму, соотносить ее с правилом и применять это правило, но и сформировать у учащихся умение осуществлять орфографический самоконтроль. Мы предполагаем, что высокий уровень развития орфографического самоконтроля оказывает положительное влияние на становление орфографической грамотности в целом.

Орфографическая зоркость развивается постепенно, на основе выполнения определённых разнообразных упражнений, которые помогают запоминать, воспринимать орфографический материал с помощью зрительного, слухового, артикуляционного и моторного восприятия (движение руки).

Чтобы отработать умение распознавать односложные орфограммы, учащимся были предложены следующие задания: отметьте слова, в которых звук безударной гласной не стоит в корне; выделите в словах особенность орфограмм, написание которой вы можете объяснить, две особенности орфограмм, которые вы можете не объяснить (вы их еще не изучали); были выбраны записи правописания, сначала для определенного типа орфограмм, затем фразы с разными типами орфограмм. Одной из причин написания слов с ошибками является отсутствие умения правильно подбирать проверочные слова, поэтому у каждого ученика есть памятка в таблице способов проверки правописания.

Чтобы потренировать умение реализовывать алгоритм действий, можно предложить такие задания, как: вставьте букву безударной гласной в конце существительных; введите личные окончания глаголов второго лица; объясните написание окончаний прилагательных. Использование какографических упражнений не только повышает интерес и активность в

работе, но и формирует самоконтроль, учащимся нужно не только найти ошибку, но и объяснить, и исправить неправильное написание. Ещё К. Д. Ушинский утверждал, что «какография – очень полезное занятие», если «использовать ее вовремя и со знанием дела» [4, с. 38].

Не стоит забывать и про наших помощников – родителей. Чтобы повысить уровень орфографических навыков, необходимо провести консультации для родителей: ознакомить родителей с орфограммами, изученными за определенный период (квартал, четверть), показать, как определяется каждая орфограмма, какими способами она контролируется, какие орфографические действия выполняются при написании слов с этой орфограммой.

Таким образом, формирование орфографической грамотности младших школьников зависит от уровня развития их орфографической зоркости, от умения обнаруживать орфограммы, определять их тип и осуществлять самопроверку написанного. Учебный материал должен подаваться с использованием занимательности, наглядности, проблемных ситуаций. Главное – работа над формированием орфографического навыка должна вестись систематически из урока в урок на протяжении всего периода обучения русскому языку.

Список литературы

1. Амазина, Н.Н. Формирование орфографических навыков: Пособие для учителя / Н.Н. Амазина. – Москва: Просвещение, 2019. – 158 с.
2. Антонова, Е.С. Методика преподавания русского языка (начальные классы): учебник для студ. сред. проф. учеб. заведений / Е.С.Антонова, С.В.Боброва. – Москва: Издательский центр «Академия», 2020. – 448 с.
3. Жедек, П. С. Методика обучения орфографии. Теоретические основы обучения русскому языку в начальных классах: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений/ П.С.Жедек, М.С.Соловейчик, Н.Н.Светловская. – Москва: «Академия», 2017. – 305 с.
4. Иванова, В.Ф. Современная русская орфография / В.Ф.Иванова. – Москва: Просвещение, 2018. – 352 с.
5. Львов, М.Р. Правописание в начальных классах/ М.Р.Львов. – Москва: Просвещение, 2018. – 159 с.

А.В. Резник,
*ассистент кафедры дошкольного образования,
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск
anja.reznik@mail.ru*

ПОТЕНЦИАЛ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ДУХОВНО- НРАВСТВЕННОМ РАЗВИТИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрывается воспитательный потенциал театральной педагогики в процессе духовно-нравственного развития будущих педагогов дошкольного образования.

Ключевые слова: потенциал, театральная педагогика, духовно-нравственное развитие, будущие педагоги.

Современное общество характеризуется колоссальными изменениями в разных сферах, что требует соответствующих изменений в системе образования на всех ее уровнях. Особенно важное значение имеет повышение качества профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования, поскольку они ответственны за развитие детей на первом уровне образования и подготовку их к жизни в обществе в непрерывно изменяющихся условиях. Качество и уровень профессиональной подготовки воспитателей определяет эффективность интеграции детей в современное общество.

Особую актуальность в современной педагогической практике приобретает теоретическая и практическая разработанность проблемы подготовки современного педагога. Поэтому к личности педагога дошкольного образования предъявляют ряд требований, он должен быть: личностно включенный в профессию, обладающий широким кругозором и обладающий гуманистическим потенциалом образовательного процесса. Воспитатель должен на своем примере показывать стремление к принятию моральных норм, принципов и моделировать свою жизнь на основе высших духовных ценностей, желающий жить по духовно-нравственным канонам. Только пример такого поведения педагога дошкольного образования будет способствовать облагораживанию сердца ребенка и наполнения его прекрасными возвышенными чувствами, наполнением разума воспитанников духовными и нравственными нормами.

Проблема духовно-нравственного развития личности отражена в наследии педагогов-классиков: И.Ф. Герbart, Ф.А.В. Дистервег, Я.А. Коменский, А.С. Макаренко, И.Г. Песталоцци В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский. Также данная проблема рассматривается в работах таких психологов как: И.А. Ильин, Л. Колберг, Н.В. Мельникова, Ж.В.Ф. Пиаже, Г.А. Урунтаева. Однако проблема духовно-нравственного развития будущих

педагогов дошкольного образования исследована недостаточно средствами театральной педагогики, что и стало целью нашей статьи.

Для повышения результативности процесса духовно-нравственного становления будущего педагога необходимо подобрать эффективные методы и средства. В качестве такого средства мы предлагаем использовать воспитательный потенциал театральной педагогики как системы образования, организованной по законам импровизационной игры и подлинного продуктивного действия, вовлечение личности в разнообразную гамму эмоциональных переживаний, раскрепощения интеллекта, взаимодействия педагога и воспитанников, способствующая постижению духовный и нравственных канонов, через погружение и проживание образов.

Эффективность применения театральной педагогики в профессиональной подготовке будущих педагогов дошкольного образования обусловлена тем, что: вектором интереса театра всегда были человеческие отношения, взаимодействие человека и мира. Именно их в первую очередь посредством игры исследует театр. В силу специфики своей профессии педагог постоянно находится во взаимодействии, как с воспитанниками, так и с коллегами [3].

Профессия педагога дошкольного образования имеет много общего с профессиями актера и режиссера. Педагог подобно актеру воздействует на чувства и разум воспитанника, обращаясь к его чувствам, памяти, мысли, воле. Заразительность, убедительность, артистизм педагога, могут обеспечить ему успех. Педагог должен обладать способностью яркого эмоционально-волевого воздействия, умением строить логику учебного процесса так, чтобы он был воспринят и понят, уметь выстроить драматургическую логику будущего мини-спектакля.

Использование театральной педагогики в решении обозначенной проблемы способствует раскрытию философских представлений о мире в конкретных чувственных формах, позволяет войти в пространство возможного и невозможного посредством игры, содействует формированию умений: эмоционально воспринимать прекрасное, импровизировать, получать радость от общения, доверять сверстникам в построении отношений, слушать и слышать другого человека; способствует развитию эмоциональной сферы личности через художественный образ, нравственному воспитанию студентов, раскрытию их творческого потенциала, развитию профессионально-личностных качеств. В образовательной практике театральная педагогика может быть реализована в разных формах [2]:

1. Адресованное обучающимся профессиональное искусство (организация экскурсий в профессиональные театры, просмотр театральных постановок с дальнейшим компонентно-постановочным анализом спектаклей, посещение театральных музеев для получения яркого эстетического, эмоционального опыта, приобщения к культуре и истории и др.).

2. Организация профильных театральных студенческих групп, которые позволяют использовать театральное искусство в подготовке будущего

педагога и применять актерский тренинг в целях формирования и развития личности будущего педагога дошкольного образования (приглашение в этих целях профессиональных актёров, театральных специалистов).

3. Деятельность театрального клуба на базе кафедры дошкольного образования. Это – интересная форма дополнительного образования, самостоятельный художественный организм, в котором участвуют интересующиеся театром студенты. Репертуар театра произволен, определяется духовно-нравственными критериями, потребностями студентов.

4. Использование методов театральной педагогики на учебном занятии для стимулирования, мотивации образовательной деятельности, более успешного усвоения учебной информации: участие в театральных постановках и театрализованных праздниках, в основе которых лежит духовно-нравственное воспитание.

Включение элементов театральной педагогики в профессиональную подготовку будущих педагогов дошкольного образования возможно при условии, если она будет [1]:

- ориентирована на общекультурные ценности. Эмоциональное насыщение учебного материала активизирует эмпатийное понимание, интуитивное мышление обучающихся, обеспечивает возможность открывать личностную значимость знаний, духовных ценностей;

- нацелена на гуманистические взаимоотношения педагога со студентами как равноправными субъектами образовательного процесса;

- заинтересована включением личностно-ориентированного подхода в образовательную практику, суть которого заключается в участии будущих педагогов дошкольного образования, как субъектов педагогического процесса, в целеполагании, планировании, организации, корректировке собственного образования;

Таким образом, театральная педагогика является неисчерпаемым источником духовно-нравственного становления будущих педагогов дошкольного образования, приобщает студентов к духовному богатству человечества.

Список литературы

1. Богданова, О. А. Театр как пример коллективной творческой деятельности / О. А. Богданова // Методист. – 2006. – №3. – С. 54–55.

2. Захава, Б. Е. Мастерство актера и режиссера / Б. Е. Захарова. – М. : Просвещение, 1973. – 237 с.

3. Титов, А. Ю. Театральная педагогика: динамика становления и развития театрально-образовательных систем в России (вторая половина XVII – начало XX вв.) / А. Ю. Титов. – М. : Просвещение, 2004. – 57 с.

Н. В. Соловьева,
учитель-логопед
ГДОУ ЛНР ЯСКВ «Солнышко»
г. Стаханова
natali_solove@rambler.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ МЕТОДОВ АКТИВИЗАЦИИ ОРГАНОВ АРТИКУЛЯЦИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В данной статье отражены нетрадиционные методы проведения артикуляционной гимнастики с детьми дошкольного возраста. Рассмотрены разные приёмы, которые можно использовать на занятиях логопеда вызывающие положительный эмоциональный отклик у детей, поддерживающие познавательный интерес к деятельности, предупреждающие переутомление, способствующие более активному включению в деятельность.

Ключевые слова: нетрадиционные методы, артикуляционная гимнастика, дошкольный возраст.

Ситуация, сложившаяся в настоящее время в системе воспитания и обучения детей дошкольного возраста, показывает, что количество детей, имеющих отклонения в речевом развитии, неуклонно растёт, что побуждает педагогов и специалистов к созданию новых моделей, поиску новых форм и технологий специализированной помощи детям, имеющим проблемы в развитии, обучении и общении.

Уже с младенческих дней ребенок прodelывает массу разнообразнейших артикуляционно-мимических движений языком, губами, челюстью, сопровождая эти движения диффузными звуками (бормотание, лепет). Такие движения и являются первым этапом в развитии речи ребенка, они играют роль гимнастики органов речи в естественных условиях жизни. Точность, сила и дифференцированность этих движений развиваются у ребенка постепенно.

Работа над формированием правильного звукопроизношения у детей - это продолжительный и очень трудоёмкий процесс, основным этапом которого является артикуляционная гимнастика. Её целью является достижение необходимой подвижности и гибкости органов артикуляции, правильной координации артикуляционных движений, их силы и точности, что в свою очередь помогает длительному удерживанию артикуляционных поз и правильному звукопроизношению. Одной из основных и наиболее важных рекомендаций по проведению артикуляционной гимнастики является ежедневное многократное выполнение артикуляционных упражнений. Ребёнок, благодаря ежедневному выполнению гимнастики, учится дифференцировать движения речевых органов, участвующих в процессе

образования звуков, учится длительно удерживать артикуляционную позу; кроме того, полученные им навыки закрепляются [1].

К сожалению, быстрая утомляемость, кратковременность и неустойчивость внимания, недостаток интереса к организованной деятельности, часто встречающиеся нарушения в восприятии у дошкольников, снижают их интерес к ежедневным занятиям гимнастикой, что в свою очередь приводит к снижению эффективности артикуляционных упражнений.

Поэтому крайне важно создать условия для организации динамичной, эмоционально приятной, неустойчивой и разнообразной деятельности в данном направлении.

В дополнение к общепринятым артикуляционным упражнениям следует использовать нетрадиционные упражнения, которые носят игровой характер и вызывают положительные эмоции у детей.

В основном, нетрадиционные методы просты в использовании, доступны, эффективны, не требуют дорогостоящего оборудования, практически не имеют противопоказаний и возрастных границ, а личностно ориентированный подход в работе с ребёнком даёт отличный эффект [3].

С уверенностью можно сказать о том, комплекс нетрадиционных методов относится к здоровьесберегающим технологиям.

Игровая форма наиболее соответствует психологическим возможностям дошкольников и помогает поддерживать интерес к выполнению упражнений в течении длительного времени. Упражнения, предложенные детям во время игры, не утомляют их, не вызывают негативных реакций и отказа от выполнения в случае неудачи. Игровые задания помогают преодолеть страх неуспеха и негативизма при выполнении артикуляционных упражнений [2].

Такая гимнастика способствует длительному удерживанию интереса ребёнка, повышает мотивационную готовность детей, поддерживает положительный эмоциональный настрой на протяжении всего занятия.

Используют следующие нетрадиционные методы активизации органов артикуляции: истории о путешествиях Язычка, артикуляционная гимнастика с использованием разнообразных игрушек, артикуляционные игры с ложками, упражнения для язычной и губной, щёчной мускулатуры с водой, логопедический массаж, контрастотермия, музыкотерапия, биоэнергопластика [3].

Известно, что произношение звуков обеспечивается хорошей подвижностью и дифференцированной работой органов артикулярного аппарата. Выработать чёткие и согласованные движения органов артикуляции помогает не только проведение артикуляционной гимнастики в традиционном её виде, но и разнообразные артикуляционные упражнения с ложками, которые носят игровой характер и вызывают положительные эмоции у детей. Дети с удовольствием помогают ложками своему язычку «подняться на лифте на верхний этаж», отрабатывая верхний подъём языка; делают массаж языка, губ, поколачивая, похлопывая и поглаживая их ложками.

Упражнения с водой, с успехом применяемые в логопедической практике, способствуют усилению кинестезий. Поскольку вода является более плотным веществом, чем воздух, она активнее раздражает чувствительные зоны в полости рта, стимулируя иннервацию. Набрав небольшое количество воды в «чашку» (язык в форме чашки), высовывают её далеко вперёд из широко открытого рта и заводят её обратно, перемещают из одного угла рта в другой, стараясь не пролить ни капельки. Набрав воду в рот, помещают её то за левую щеку, то за правую, то под верхнюю губу, то под нижнюю. Запрокинув голову, проводят полоскание горла.

Активно используемый в коррекционной работе логопедический массаж и обучение самомассажу способствуют быстрой нормализации тонуса артикуляционных мышц и формированию координированных артикуляционных движений. Используя различные виды логомассажей, можно комбинировать их и дополнять отдельными элементами: классический, точечный, с применением массажёров, чупа-чупсов разного размера, плоских леденцов, зубных щёток, прорезывателей для зубов, силиконовых напальчников и др.

В последние годы многие логопеды для снятия спастичности мышц и уменьшения саливации у таких детей успешно применяют метод искусственной локальной контрастотермии.

Искусственная локальная контрастотермия – это контрастное воздействие низкотемпературных и высокотемпературных агентов. В качестве низкотемпературных агентов могут выступать ледяная крошка, холодная вода, кубики или шарики льда, а высокотемпературных – горячая вода, грубые шерстяные варежки, опущенные в горячий настой трав, тепломассажеры или нагретая ложка [5].

Эффект криомассажа основан на изменении деятельности сосудов – первоначальный спазм мелких артерий сменяется выраженным их расширением, что значительно усиливает приток крови к месту воздействия, в результате чего улучшается питание тканей.

С целью нормализации тонуса артикуляторных мышц эффективно используют артикуляционные музыкальные комплексы, которые способствуют не только повторению серий движений, но и формируют навык переключения с одного движения на другое в разных темпах и ритмах. Исследования ученых показали, что выполнение движений под музыку позволяет на рефлекторном уровне, причем без участия сознания ребенка, согласовывать амплитуду и скорость движений с заданным извне, ритмическим стимулом, поэтому музыка, в данном случае, является естественным стимулятором и регулятором движений. Такой прием делает автоматизацию движений более эффективной.

Для достижения лучших результатов при подготовке артикуляционного аппарата к постановке звуков, чтобы процесс был более занимательным и увлекал детей, применяем такой метод как биоэнергопластика – это содружественное взаимодействие руки и языка. Применение

биоэнергопластики эффективно ускоряет исправление дефектных звуков у детей со сниженными и нарушенными кинестетическими ощущениями, так как работающая ладонь многократно усиливает импульсы, идущие к коре головного мозга от языка. Ко всем классическим артикуляционным упражнениям добавляются движения кисти руки. Динамические упражнения нормализуют мышечный тонус, переключаемость движений, делают их точными, легкими, ритмичными [4].

Применение вышеперечисленных методов способствует достижению положительных результатов в короткие сроки. У детей-логопатов:

- нормализуется мышечный тонус органов артикуляции;
- стимулируются двигательные функции артикуляционного аппарата;
- активизируется речевая функция
- повышается работоспособность.

Таким образом, применение нетрадиционных и инновационных технологий при выполнении артикуляционной гимнастики способствует привлечению интереса детей к выполнению упражнений, что значительно увеличивает эффективность гимнастики, и в свою очередь помогает логопеду при формировании у детей правильного звукопроизношения.

Список литературы

1. Анищенкова, Е. С. Артикуляционная гимнастика для развития речи дошкольников: пособие для родителей и педагогов / Е. С. Анищенкова. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 60 с.

2. Нищева, Н.В. Современная коррекционная работа в группе компенсирующей направленности для детей с нарушениями речи с 3 до 7 лет. / Н.В. Нищева. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2016.

3. Поваляева, М. А. Нетрадиционные методики в коррекционной педагогике / М. А. Поваляева. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006.

4. Свиридова, Н. И. Использование биоэнергопластики в коррекции звукопроизношения у детей дошкольного возраста / Н. И. Свиридова // Педагогика: традиции и инновации: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, январь 2016 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2016. – С. 92 – 94.

5. Степанченко, О.В. Методика искусственной локальной гипотермии / О. В. Степанченко, В.И. Виноградова // Сборник "Современные технологии реабилитации в педиатрии". П\р. Е.Т. Лильина. "ОДИinternational" Москва-2000.

Д.С. Тыщук,
*старший преподаватель кафедры начального образования,
Ровеньковский факультет
Луганский государственный педагогический университет,
г. Ровеньки
tyshhuks@mail.ru*

ЗНАЧЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению значения художественной литературы в формировании духовно-нравственных ценностей будущих педагогов начального образования. Воспитательное значение искусства слова реализуется посредством механизма формирования ценностей, этапы которого соотносятся с этапами анализа литературного произведения во время аудиторной работы в высшей школе.

Ключевые слова: духовно-нравственные ценности; художественная литература; искусство слова.

Традиционно, педагогическая профессия является одной из немногих профессий, принципиальное значение в которой отводится духовно-нравственной составляющей. Для педагогов начального образования, как уже практикующих, так и будущих, развитие и совершенствование духовно-нравственных ценностей всегда будет позиционироваться как личностный и профессиональный приоритет. Невозможно воспитать в ребенке доброту, порядочность, справедливость, милосердие, если педагог сам не обладает названными качествами.

Важно учитывать тот факт, что для истинного совершенствования духовно-нравственных ценностей будущих педагогов начального образования следует определить спектр явлений культуры, понятий, процессов, – источников совершенствования духовно-нравственной культуры, показателями сформированности которой являются именно духовно-нравственные ценности. Один из таких источников – художественная литература.

Цель предложенной статьи – проанализировать значение художественной литературы в формировании духовно-нравственных ценностей будущих педагогов начального образования.

Теоретическая основа – в работах Исаевой Л.А. [1], Хализева В.Е. [4], Яковлева С.В. [5] и других ученых.

Период обучения в высшей школе является чрезвычайно важным в формировании личностного и профессионального мировосприятия будущего специалиста.

Система профессиональных компетентностей будущего педагога начального образования предусматривает непрерывное познавательное, интеллектуальное, научно-методическое, организаторское совершенствование. С нашей точки зрения, в контексте непрерывного целостного совершенствования будущего педагога особенное значение отводится возможности интерпретировать содержание текстов литературных произведений, образцов искусства слова. Именно искусство представляется самым уникальным источником знаний и духовно-нравственных смыслов.

Искусство – это прежде всего явление эстетическое. Его сфера – «созданные творческим усилием человека произведения, предназначенных для эстетического восприятия» [4, с. 15]. Речь идет о таком влиянии произведений искусства, которое стимулирует духовно-нравственное обогащение реципиента, его искреннее желание меняться, самосовершенствоваться под воздействием морально-этического понимания воспроизведенных в произведении тем и проблем. «Литературные произведения заставляют читателя переживать вместе с их героями, способствуют формировать взгляды, чувства, характер, пробуждают любовь к прекрасному, воспитывают готовность к борьбе за торжество добра и правды» [6, с. 50], воспитывают чувство прекрасного, обогащают духовный мир человека.

Одной из важнейшей функций художественной литературы является воспитательная функция. Литература в целом – «это один из способов познать мир, человечество и самого себя. Каждый писатель через свои произведения передает свои мысли, взгляды и отношение к жизни, реальности, создает свой художественный мир, с которым согласится или не согласится тот или иной читатель» [3, с. 49].

Следует отметить, что личность, избравшая педагогическую профессию, бесспорно, уже обладает определенным уровнем сформированности духовно-нравственных ценностей, определенным уровнем духовной культуры. Главная цель интерпретации литературных произведений будущими педагогами начального образования состоит в укреплении в сознании завтрашних носителей профессиональных знаний незыблемости приоритетности доброты, порядочности, чести, честности, ответственности.

Дидактическим средством понимания духовно-нравственных смыслов литературных произведений представляется анализ текста литературного произведения, который используется на занятиях по дисциплине «детская литература в начальной школе» для направления подготовки 44.03.01. «Педагогическое образование. Начальное образование». Литературоведческие знания, основа для проведения литературоведческого анализа, позволяют будущим специалистам понять истинную суть произведений литературы, а также расширяют их познавательную и интеллектуальную сферы.

Будущий учитель должен овладеть литературоведческими знаниями сущности, общественного назначения, особенностей художественной литературы как формы отражения богатства и многообразия общественного

бытия и общественного сознания, выраженной через искусство слова. Он также должен уметь применять на практике первоначальные теоретические знания и разбираться в литературных произведениях из круга детского чтения. Студент, в рамках вузовской подготовки, должен также знать принципы организации читательской деятельности детей младшего школьного возраста, раскрывать принципы анализа литературного произведения в начальной школе, уметь вооружить учащихся знаниями о формировании школьника-читателя в современной школе, овладеть навыками культурно-социологического, философского, психолого-педагогического прочтения произведений детской литературы и, конечно, знать классификацию жанров детского фольклора, специфику детской литературы [1].

Преподавание литературы в учебных заведениях должно постоянно совершенствоваться, предполагая усиление нравственно-эстетического и художественно-эмоционального воздействия литературного произведения на учащегося, развития воображения и чувства прекрасного. Воспитание художественной литературой должно быть не тяжким трудом, а увлекательным, доставляющим глубокое удовлетворение и наслаждение процессом. В студенческие годы закладываются основы понимания рефлексивного преподавания в последующем литературного чтения в начальной школе.

Ценности (такие как добро, красота, жизнь, человек и другие) составляют внутреннее содержание произведений искусства. Умение видеть за внешним внутреннее, за объектом, явлением, событием ценность является важнейшей составляющей духовной жизни человека. Готовясь к взаимодействию с учащимися, педагог определяет, какая ценность должна быть увидена, понята и в перспективе присвоена учащимися в процессе данного конкретного взаимодействия. Определение ведущей ценности зависит от множества условий: возрастных особенностей учащихся, уровня их духовного и нравственного развития, актуальных событий и проблем на данном этапе жизни детей.

Как средство формирования ценностей, произведение литературы выполняет функцию медиатора. С точки зрения С.В. Яковлева, «организм, однажды испытав действие положительных эмоций, связанных с эстетическими переживаниями, творческими достижениями, эмоциональным общением, высокими спортивными результатами и пр., стремится их вновь воспроизвести» [5, с. 188].

Таким образом ценностные значения выстраиваются в иерархии приоритетов, актуализируемых при разрешении возникающих проблемных ситуаций [5, с. 188]. Исходя из сказанного выше, осмысление студентом духовно-нравственного смысла определенной ситуации возникнет тогда, когда человек будет иметь возможность рефлексировать данную ситуацию. Чтобы разобраться с проблемой, отображенной в произведении литературы, нужно прочитать его. «Образующиеся при этом привычки характеризуют направленность поведения человека, устремления деятельности личности,

выражающиеся в нравственных идеалах, эстетических вкусах, музыкальных предпочтениях, познавательных и читательских интересах, волевых и творческих устремлениях, политических взглядах, профессиональном призвании и др. В свою очередь направленность поведения личности, являющаяся внешним выражением ценностных ориентаций человека, определяет индивидуальную «траекторию» его развития» [5, с. 188].

Этапы анализа произведения литературы, который, как правило, производится аудиторно, тождественны шагам механизма присвоения ценностей. «Механизмом присвоения ценностей выступает процесс смыслотворческой деятельности, состоящий из четырех этапов: понимание обучающимся содержания ценностей и открытие в них собственных смыслов; соотнесение собственных смыслов со смыслами, заложенными в культуре; ценностно-смысловое самоопределение; утверждение ценностей в социокультурной среде через активную деятельность» [2].

В процессе формирования духовно-нравственных ценностей будущих педагогов начального образования особое место отводится художественной литературе как сильнейшему источнику формирования самых прекрасных качеств в человеке, наличие которых является обязательным профессиональным критерием для людей, избравших столь благородное направление подготовки.

Список литературы

1. Исаева, Л.А. Современные требования к профессиональной подготовке учителя начальных классов / Л.А. Исаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-4. – С. 84–88
2. Соловцова, И. А. Духовно-нравственное воспитание учащихся в современной школе: теоретические основания и способы организации // Выршиков А. Н., Соловцова И. А., Столярчук Л. И. Теоретические основы воспитания и социализации в современной школе. – Волгоград: Науч. изд-во ВГСПУ «Перемена», 2018. – С. 6–67.
3. Теория литературы: Учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений: В 2 т. / Под ред. Н. Д.Тамарченко. — Н.Д. Тамарченко, В.И.Тюпа, С.Н.Бройтман. Теория художественного дискурса. Теоретическая поэтика. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 512 с.
4. Хализев, В.Е. Теория литературы. – М.: Высшая школа, 2002. — 438 с.
5. Яковлев, С.В. Научные подходы к обоснованию механизма формирования индивидуальной системы ценностей / С.В. Яковлев // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 7. – С. 181 – 192
6. Якупова, Г.Ф. Роль художественной литературы в воспитании студентов / Г.Ф. Якупова / Проблемы современной науки и образования. – 2017. – 28 (110). – С.50–52.

Л.Н. Якименко,
*кандидат филологических наук, доцент кафедры начального образования,
Луганский государственный педагогический университет,*

*г. Луганск
yakimenkol@list.ru*

Л.И. Борохвостова,
*учитель начальных классов Свердловской средней школы № 8 имени
Станислава Синельника,
г. Свердловск
linaborohvostova@gmail.com*

БУЛЛИНГ СРЕДИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. В статье рассматриваются буллинг как психолого-возрастная проблема, решению которой подчинено взаимодействие государства, школы, родителей и детей путем выработки и внедрения соответствующих антибуллинговых программа, позволяющих искоренить или минимизировать проявления школьной травли, насилия особенно среди младших школьников.

Ключевые слова: буллинг, младшие школьники, жертвы, дети-жертвы, дети-наблюдатели, дети-агрессоры.

Проблема школьного буллинга (насилия, травли) в настоящее время признана одной из центральных психолого-педагогических проблем. Впервые о насилии в школе заговорили в Западной Европе. Не случайно одна из наиболее эффективных антибуллинговых программ была предложена именно норвежским ученым Д. Олвеусом. Этой программе в 2001 году даже был присвоен статус общенациональной. Самыми известными сегодня исследователями в области профилактики школьной травли и ее последствий принято называть: Д. Олвеуса (Норвегия), К. Ригби (Австралия), Д. Пеплер (Канада), П.К. Смита (Англия), К. Салмивалли (Финляндия), Р. Ортега (Испания), Д. Эспелейдж (США). Но обилие исследований по данной теме до сих пор не привело к разработке единой модели, программы, концепции противодействия буллингу, которые могли бы подойти всем [2, с. 98].

Буллинг как социальное явление можно отнести к одному из видов отклоняющегося поведения. Чаще всего под буллингом понимается наличие длительного по продолжительности процесса насилия над индивидом, неспособным защитить себя, со стороны другого индивида или группы людей. Буллинг является одной из форм жестокого отношения, выраженного в том, что физически или психологически превосходящие индивида другие индивиды наслаждаются причинением ему/ей боли и страданий, окончательной целью чего является достижение каких-либо уступок от или

изменения позиции человека в чем-либо, а также завладение его имуществом или другими ценностями.

Исследователи, описывающие буллинг и его особенности, акцентируют внимание на двух видах его проявления – прямом и косвенном. Прямой буллинг характерен больше всего для мальчиков – он проявляется в избиениях, травле, отбирании денег, порче вещей жертвы. Косвенный свойственен девочкам и выражается в распространении сплетен, бойкотировании жертвы, кибербуллинге и т.п. [1, с. 150].

Наиболее часто ученые акцентируют внимание на описании личностных черт участников буллинга – младших школьников. У жертв буллинга отмечают наличие: низкого уровня самоуважения, повышенную эмоциональную тревожность, низкий уровень самооценки, эмоциональную лабильность, зависимость от мнения других, экстернальность, а также слабое развитие коммуникативных навыков. Наиболее яркими чертами обидчиков в буллинге являются позитивное самоотношение, завышенный уровень самооценки, интернальность, высокий уровень агрессивности-враждебности, зависимость от общественного мнения, средние навыки осуществления коммуникативных контактов и внешнее соблюдение норм и правил. Помощники инициаторов буллинга обладают склонностью к подчинению и часто имеют проблемы с отцом – компенсируют недопонимание отношениями с лидерами буллинга [3, с. 7].

Школьная травля – распространенная проблема в образовательных учреждениях по всему миру. Повторяющееся агрессивное поведение в сторону даже одного ребенка оказывает негативный эффект на всех учащихся, затрагивая не только непосредственных участников травли, но и ее свидетелей.

Буллинг наносит существенный вред всем, кто в него вовлечен, особенно что касается младших школьников. Дети-жертвы не только страдают от физической агрессии, но и получают психологическую травму, которая влияет на самооценку ребенка, детерминирует его социальную дезадаптацию. Снижение успеваемости, отказ посещать школу, самоповреждающее поведение – наиболее частые последствия буллинга. Дети-агрессоры чаще других попадают в криминальные истории, у них формируется искаженное представление о разрешении конфликтов и нормах социального взаимодействия в целом. Дети-наблюдатели, непосредственно не участвующие в травле, также переживают негативные эмоции: страх оказаться на месте жертвы, бессилие, негативное отношение к школе, в которой возможно унижение одного человека другим [1, с. 99].

Для учителей частыми последствиями буллинга являются конфликтные отношения с обучающимися, проблемы с дисциплиной в классе, снижение статуса среди учеников, чувство собственной несостоятельности и бессилия, риск административных взысканий, когда ситуация выходит из-под контроля и травля приводит к физическим повреждениям, суицидальному поведению, конфликтам с родителями.

Несмотря на существование многих программ профилактики буллинга, не все они были признаны эффективными. Кроме того, трудно оценивать их эффективность, так как фокус таких программ может быть сосредоточен на локальных проблемах. Остается также открытым вопрос, есть ли необходимость в унифицированной программе противодействия травле, однако очевидно, что при продолжении ее исследования по всему миру потребность в каком-то выделении базовых критериев, по которым должны строиться национальные программы противодействия ей, непременно возникнет [4, с. 93].

Изучение наиболее известных антибуллинговых программ, которые приняты в разных странах мира, становится отправной точкой для размышления о возможной антибуллинговой программе в нашей стране. Учитывая ошибки, точки роста и риска тех программ, которые успешно реализуются в Европе, США и Австралии, опираясь на исследовательский опыт в странах Азии и принимая во внимание наши культурные особенности, возможна разработка национальной программы по противодействию буллингу, которая будет учитывать также результаты отечественных исследований последних лет [4, с. 95].

Отдельно отметим вопрос кибербуллинга как актуальной проблемы и вызова для многих антибуллинговых программ. Относительно недавно возникший, данный вид буллинга изучается и как отдельный способ травли, и как продолжение традиционных, «очных» форм травли (социальной, вербальной, физической).

Системная профилактика буллинга в начальной школе реализуется на следующих уровнях: личностном, групповом, общешкольном, семейном. На общешкольном уровне реализуются следующие направления профилактики: создание благоприятной и безопасной среды для развития и социализации личности обучающегося; улучшение качества взаимодействия всех участников образовательного процесса; оценка психологической комфортности и безопасности образовательной среды в школе; создание и поддержка эффективной работы службы школьной медиации (примирения), опирающейся в своей деятельности на восстановительные технологии; вовлечение обучающихся в работу службы медиации (примирения), в том числе путем формирования и обучения «групп равных», обеспечение супервизии и помощи «группам равных»; применение медиативного подхода в работе с детьми «группы риска» для создания условий для выбора ненасильственных стратегий поведения в ситуациях напряжения и стресса и формирования навыков совладающего поведения; повышение компетентности педагогических работников в вопросах профилактики буллинга и сплочения классных коллективов; публикация, размещение и соблюдение правил против буллинга, принятых всей школой; поддержание высокой просоциальной активности школьников, обеспечение вмешательства любого из сотрудников школы в ситуацию травли сразу же, как только она была замечена [2, с. 152].

На групповом уровне (классный коллектив) реализуются следующие направления профилактики: диагностика межличностных отношений в классах с целью выявления случаев буллинга; проведение «Кругов сообщества» как способа позитивной социализации, позволяющего приобретать опыт участия в принятии решений, проявление активной жизненной позиции, уважительного и чуткого отношения к потребностям окружающих; реализация профилактических программ, направленных на сплочение классных коллективов, снижение конкуренции и обучение детей навыкам «активной дружбы», придерживаясь следующих правил: 1) уважать друг друга и относиться к другим как к равным; 2) радоваться успехам других; 3) стоять друг за друга; 4) принимать ценность каждого члена коллектива; 5) уметь позитивно общаться; 6) разрешать и урегулировать конфликтные ситуации.

На личностном уровне реализуются следующие направления профилактики: психокоррекционная работа с обучающимся, имеющими агрессивные, насильственные и асоциальные проявления; психокоррекционная работа с обучающимися, проявляющими виктимное поведение; проведение процедуры медиации и других восстановительных технологий с участниками школьной травли; при постановке участников буллинга на профилактический учет, реализация индивидуальных профилактических программ.

На семейном уровне реализуются следующие направления профилактики: просветительская работа с родителями по формированию их позиции в отношении пресечения буллинга; организация встреч с родителями детей, которые участвуют в школьной травле; консультации и тренинги на тему стилей воспитания, семейных конфликтов, психологических особенностей детей разного возраста [1, с. 372].

Наиболее эффективными остаются комплексные подходы, при которых школы выбирают из ряда компонентов те, которые они считают наиболее подходящими для своей ситуации. К примеру, подобная стратегия оказалась доминирующей при противодействии буллингу в Англии, где оплаченные правительством обучающие материалы (эксперимент в Шеффилде) были напрямую выданы учителям. В материалах находились описания различных компонентов, но без указания того, какие комбинации и в каких ситуациях следует использовать. Подобный подход может давать определенное преимущество, поскольку школы чувствуют большую ответственность за свои действия.

Итак, создание образовательной среды, свободной от насилия, способствующей развитию и самореализации обучающихся, формированию у них здорового, безопасного образа жизни, предполагает комплексную работу по преодолению и профилактике буллинга в начальной школе. Следует отметить, что при этом необходимо учитывать конкретную категорию обучающихся, с которой взаимодействует педагог, и национальные, религиозные, психолого-возрастные особенности детей.

Список литературы

1. Берковец, Л.М. Агрессия. Причины, последствия, контроль / Л.М. Берковец. – М., 2001. – 512 с.
2. Бочавер, А.А. Буллинг как объект исследований и культурный феномен / А.А. Бочавер, К.Д. Хломов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – Т.10. – № 3. – С. 149–159.
3. Екимова, В.И. Жертвы и обидчики в ситуации буллинга: кто они? / В.И. Екимова, А.М. Залалдинова // Современная зарубежная психология. – 2015. – Том 4. – №4. – С. 5 – 10.
4. Моисеева, А.И. О международном опыте преодоления буллинга / А.И. Моисеева // Обзор.НЦПТИ. – 2018. – № 5. – С. 90 – 110.

УДК [373.3.015.31 : 316.77] : [373.3.016 : 811.161.1]

Л.Н. Якименко,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры начального образования,
Луганский государственный педагогический университет,*

г. Луганск

yakimenkol@list.ru

А.А. Волковская,

*учитель начальных классов Государственного общеобразовательного
учреждения Луганской Народной Республики*

«Веселотарасовская средняя школа Лутугинского района»,

с. Веселая Тарасовка

alina.volkonskaya@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВРЕМЯ ПРОВЕДЕНИЯ ПРЕДМЕТНОЙ НЕДЕЛИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье дано определение коммуникативным универсальным учебным действиям, выявлен дидактический потенциал в их формировании у младших школьников средствами предметной недели по русскому языку, предложен перечень мероприятий, которые могут быть использованы с этой целью.

Ключевые слова: коммуникативные универсальные учебные действия, младшие школьники, предметная неделя по русскому языку.

Основной задачей современной системы начального общего образования является формирование у обучающихся универсальных учебных действий, обеспечивающих приобретение учеником умения учиться, способности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта в совокупности с усвоением ими конкретных предметных знаний и навыков в рамках изучения конкретных дисциплин.

Напомним, что, согласно Г.А. Асмолову, универсальные учебные действия – личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные – это обобщенные действия, совокупность способов действия обучающегося, обеспечивающая его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию самой деятельности [1].

Остановимся более подробно на группе коммуникативных универсальных учебных действий (коммуникативные УУД), способствующих приобретению младшими школьниками социальной компетентности и учета позиции других людей, партнера по общению или деятельности. Именно коммуникативные УУД обеспечивают умение ребенка слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; внедряться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество с одноклассниками и учителями.

Кроме того, коммуникативные УУД дают возможность сотрудничества: умение слышать, слушать и понимать собеседника, согласовывать и планировать совместную деятельность, контролировать друг друга, уметь договариваться, вести диалог, грамотно излагать свои мысли, уважительно относиться к партнеру и себе.

Формирование коммуникативных УУД в условиях образовательного процесса осуществляется за счет нормативно-возрастного развития обучающихся. Проанализировав различные источники информации – психолого-педагогические, дидактические, методические по вопросу совершенствования коммуникативных УУД, можно сделать вывод, что этот процесс начинается у детей дошкольного возраста и активно осуществляется именно в младшем школьном возрасте. Психологи убеждают, что младший школьный возраст является сензитивным периодом для этого, так как дети легко воспринимают новую информацию, пытаются максимально адаптировать ее под себя, легко поддаются корректировке поведения и мышления. Более того, младшие школьники попадают в новую социальную ситуацию и должны приспособливаться, социализироваться, применяя коммуникативные знания, умения и навыки. Кроме того, успешное обучение в начальной школе не возможно без общения между участниками образовательного процесса. Не случайно основные компоненты коммуникативных УУД, которыми ученики должны овладеть к концу младшего школьного возраста, является умение передавать информацию так, чтобы ее понял собеседник, умение выражать свои мысли и аргументировать свою позицию, умение учитывать позицию собеседника, умение согласовывать действия в процессе совместной деятельности [1, с. 45].

Как результат, педагоги направляют свои усилия на формирования коммуникативных УУД младших школьников путем использования различных методов и технологий в урочной и внеурочной деятельности, которая является обязательной частью образовательного процесса в начальной школе. Особенности данного компонента образовательного процесса являются предоставление обучающимся возможности широкого спектра

занятий, направленных на их развитие; а также самостоятельность образовательного учреждения в процессе наполнения этого вида деятельности конкретным содержанием.

Таким образом, формирование и развитие коммуникативных УУД младших школьников осуществляется в урочной и во внеурочной деятельности, во время обучения, игры, в условиях неформального общения. Мы предложили использовать с этой целью дидактический потенциал предметных недель в целом и предметной недели по русскому языку – в частности.

Под предметной неделей мы понимаем совокупную форму методической, учебной и внеклассной работы в начальной школе, представляющей собой многоцелевое единство мероприятий, объединенных общими задачами, по возможности прозрачными, видимыми не только педагогам, но и учащимся, и подчиненной решению учебных и воспитательных задач путем организации и проведения публичной системы предметных/тематических конкурсов, дидактических игр, олимпиад, викторин и др.

Предметная неделя является увлекательным ученическим соревнованием; позволяет приспособлять массовое обучение к индивидуальным свойствам и потребностям каждого ребенка; решает проблему обучения и развития младших школьников посредством использования внутренних ресурсов активизации познавательной деятельности, развития осознанных мотивов учения. Предметная неделя всегда связана с основным программным курсом обучения, углубляет, дополняет его и тем самым повышает уровень образования обучающихся, расширяет их кругозор, способствует повышению мотивации, развивает психолого-эмоциональную сферу. Кроме того, предметная неделя является той формой учебной деятельности, средствами которой формируются все виды УУД. Также проведение предметных недель в начальной школе содействует повышению методического мастерства педагогов [3, с. 26].

Мероприятия, проводимые в рамках предметных дней, должны соответствовать определенным целям и тематике. При составлении плана проведения предметных недель учитываются: занятость всех учителей методического объединения; разнообразные формы проведения мероприятий; оформление стендов и кабинетов; четкое расписание мероприятий с указанием даты, времени и ответственного за проведение. Также определяются задачи предметной недели, а именно: привлечь всех учащихся для организации и проведения недели; провести в каждом классе мероприятия, содействующие развитию познавательной деятельности учащихся; развивать интерес учащихся к изучаемому предмету; способствовать повышению образовательного уровня; обучать детей самостоятельности и творчеству; повысить уровень мотивации к изучаемым предметам.

Во время проведения предметной недели каждый ребенок должен являться активным участником всех событий. Он может попробовать себя в

разных ролях, попробовать свои силы в различных видах деятельности. Мастерить, фантазировать, выдвигать идеи, реализовывать их, рисовать, участвовать в театральных постановках, загадывать (придумывать) и разгадывать свои и уже существующие задачи и загадки, готовить и выступать с докладами на уроках.

Цели проведения предметной недели по русскому языку в начальной школе состоят в том, чтобы повысить интерес детей к этому предмету; воспитывать у учащихся бережное отношение к родному слову; развивать интеллектуальный и творческий потенциал младших школьников; совершенствовать лингвистическую, коммуникативную и речевую компетенцию младших школьников; способствовать гармоничному развитию личности обучающихся; формировать все виды УУД, в том числе – коммуникативные. В конечном результате речь идет о том, чтобы создать условия для творческого, познавательно-развивающего отдыха, направленного на психологическую реабилитацию, духовное, интеллектуальное, эмоциональное оздоровление детей [3, с. 55].

Принципы организации предметной недели по русскому языку следующие: 1. Принцип массовости – работа должна строиться таким образом, чтобы в созидательную активную деятельность вовлекалось как можно больше учащихся. 2. Принцип доступности – подбираются дифференцированные задания различной степени сложности. 3. Принцип заинтересованности – подбор заданий должен формироваться по содержанию и по визуальной подаче. 4. Принцип соревновательности – ученикам предоставляется возможность сравнивать свои результаты с достижениями учащихся других классов и параллелей [3, с. 61].

При подборе заданий к мероприятиям предметной недели по русскому языку учителя должны учитывать следующее: 1. Сущность предлагаемых заданий должна соответствовать программному материалу, но их сложность в некоторой степени выходить за его пределы. 2. Набор отобранных заданий, их содержательная часть должны быть такими, чтобы по результатам их выполнения можно было судить о том, как усвоен программный материал, и определять уровень интеллектуальных способностей учащихся. 3. Подборка материала должна требовать от учащихся не просто воспроизведения приобретенных знаний и умений, а их применения в нестандартных ситуациях. 4. В результате того, что предметная неделя нацелена не только на проверку качества усвоенных знаний и умений, но и на выяснение уровня мышления, творческого воображения и других способностей, то в число заданий надо включать и творческие / креативные задания. 5. Необходимо стремиться к тому, чтобы предлагаемые задания допускали их решение несколькими способами. Это позволит младшим школьникам проявить свои творческие способности, а жюри – определить степень их развития. 6. Задача с практическим содержанием требует времени для решения, поэтому это задание можно предложить как домашнее [2, с. 82].

В целом, выбор форм, методов работы с учащимися при проведении предметной недели по русскому языку достаточно широк и разнообразен, что дает возможность активно формировать у детей-участников коммуникативные УУД. Наиболее интересными, кроме перечисленных, считаем: аукцион книг русских писателей, алфавитную экскурсию, инсценировки художественных произведений, конкурс мультимедийных презентаций, посвящённых знаменитым писателям и поэтам родного края; конкурс рисунков, посвящённый книгам-юбилярам; конкурс стенгазет, посвященный письменности («Чем и на чём писали?», «Первые памятники письменности», «Самый древний алфавит», «Основатели славянской письменности», «Первые печатные книги» и другие); конкурс чтецов «Живая классика», конкурс «Эрудит» (в социальной сети создается группа, где будут выложены задания для каждой возрастной категории. Там же в группе прописаны условия участия. Указан адрес электронной почты, на которую участники в определённый срок должны прислать ответы на задания викторины); дидактическая игра «Своя игра» (ученики 2 – 4 классов делятся на команды, выбирают определённую категорию вопросов и при правильном ответе получают баллы. Примерные разделы игры: «Загадки фразеологизмов», «Секреты этимологии», «Играем со словами», «Знакомые незнакомцы», «Искусство слова»), игру-путешествие по станциям «Содружество наук». Так, в последнем конкурсе принимают участие команды учащихся 3 – 4-ых классов в количестве 3 человек. Каждая команда получает маршрутный лист, в котором обозначен порядок прохождения станций игры-путешествия. Названия и тематика станций: 1) Связь времён 2) Стихотворная 3) Угадай-ка 4) По разделам русского языка 5) Творческая. На каждой станции командам предлагается несколько мини-заданий или вопросов, за правильное выполнение которых в итоге начисляется 5 баллов. Победителем конкурса считается команда, набравшая максимальное количество баллов [2, с. 93].

Итак, на формирование коммуникативных УУД младших школьников направлены усилия учителя в условиях урочной и внеурочной деятельности, но именно во время проведения предметной недели по русскому языку создаются наиболее благоприятные для этого психолого-педагогические условия, так как ученики, принимающие участие в ряде мероприятий, должны слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество с одноклассниками, четко излагать и аргументировать свою позицию, вступать в устную и письменную коммуникацию, что и является показателем сформированности этого вида универсальных учебных действий.

Список литературы

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, С.В. Молчанов. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.

2. Предметная неделя в школе (методика проведения и сценарии конкурсов, викторины, презентации проектов, школьные олимпиады, разработки уроков)/ авт.-сост.: Г.И. Григорьева. – М.: Глобус, 2008. – 198 с.

3. Предметные недели в школе / составитель Л.В. Гончарова. – Волгоград: Учитель, 2006. – 133 с.

УДК 373.3.016 : 811.161.1 '367

Л.Н. Якименко,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры начального образования,
Луганский государственный педагогический университет,*

г. Луганск

yakimenkol@list.ru

Е.А. Доценко,

*учитель начальных классов Государственного общеобразовательного
учреждения Луганской Народной Республики*

«Первозвановская средняя школа Лутугинского района»,

с. Первозвановка

docenkoL@list.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СЛОВСОЧЕТАНИЮ И ПРЕДЛОЖЕНИЮ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье осуществлен анализ учебно-методических комплектов по русскому языку для начальной школы в контексте изучения синтаксиса, представлены результаты исследования уровня усвоения младшими школьниками понятий «словосочетание» и «предложение», предложен перечень методов, позволяющих улучшить знания обучающимися синтаксических единиц.

Ключевые слова: русский язык, синтаксис, словосочетание, предложение, младшие школьники.

Синтаксис как раздел языкознания традиционно изучается в школьном курсе грамматики на уроках русского языка. Методисты, среди которых А.В. Текучев, Т.Г. Рамзаева, М.Р. Львов и другие, отмечают необходимость изучения синтаксиса во взаимосвязи с другими разделами науки о языке – с фонетикой, орфоэпией, морфологией, пунктуацией, лексикой. Это связано с тем, что на синтаксической основе происходит усвоение обучающимися норм произношения, процессов словоизменения, формирование речевых и языковых умений, орфографических навыков [2 – 3].

Основу содержания школьного курса синтаксиса составляет система синтаксических понятий. Что касается курса русского языка в начальной школе, то здесь изучаются словосочетание и предложение.

Напомним, синтаксис (от греч. – «построение, строй») языка – его синтаксический строй, совокупность действующих в языке закономерностей и правил, регулирующих построение речи. Синтаксис как наука – это раздел грамматики, который изучает синтаксический строй языка, строение и значение синтаксических единиц.

Синтаксические единицы – это конструкции, в которых элементы объединены синтаксическими связями и отношениями: имеются в виду словосочетания и предложения. Синтаксис рассматривается как замыкающий ярус языковой системы, который использует единицы всех уровней системы языка для реализации его коммуникативной и познавательной функций.

Методика преподавания синтаксиса – это раздел методики, который изучает принципы, методы и приёмы преподавания синтаксиса в школе.

Цель обучения синтаксису – на основе сознательного усвоения синтаксических понятий – обогащать грамматический строй речи обучающихся, формировать речевые умения. Задачи обучения синтаксису сводятся к следующему: а) знакомить обучающихся с синтаксическими единицами (словосочетанием и предложением); б) формировать умения использовать синтаксические единицы в соответствии с коммуникативной установкой; в) создавать базу для успешного овладения пунктуацией [1, с. 35].

Обязательный минимум содержания обучения синтаксису следующий: 1) Различение слова, словосочетания и предложения. 2) Разновидности предложений по цели высказывания и эмоциональной окраске. 3) Главные и второстепенные члены предложения. 4) Связь слов в предложении. Простое распространённое и нераспространённое предложения. 5) Однородные члены предложения. 6) Различение и употребление в речи простых и сложных предложений.

Объём теоретических понятий, изучаемых в начальной школе, меньше, чем в основной школе, а именно: 1) словосочетание – это лексико-грамматическое единство, которое создает расчленённое обозначение единого понятия. Как известно, словосочетание лишено признаков предложения, т.е. не является единицей общения, не содержит утверждения или отрицания, не оформлено интонационно; 2) предложение – это единица языка, которая представляет собой грамматически организованное соединение слов (или слово), обладающее смысловой и интонационной законченностью. Предложение является синтаксической коммуникативной единицей, минимальной единицей общения.

Сознательно пользоваться предложением для выражения своих мыслей – умение, которое необходимо формировать уже в начальной школе. Предложение выступает той основной единицей речи, на фундаменте которой младшие школьники осознают роль в русском языке имён существительных, имён прилагательных, глаголов, местоимений; смысл слова – его лексическое значение – тоже уточняется именно в составе предложения (контекст) [1, с. 65].

Вся система работы учителя над словосочетанием и предложением в начальной школе должна быть направлена на формирование у младших школьников следующих предметных действий: обучающиеся должны различать предложение, словосочетание, слово; устанавливать при помощи смысловых вопросов связь между словами в словосочетании и предложении; классифицировать предложения по цели высказывания, находить повествовательные / побудительные / вопросительные предложения; определять восклицательную / не восклицательную интонацию предложения; определять главные (без деления на виды) члены предложения; выделять предложения с однородными членами; различать второстепенные члены предложения – определения, дополнения, обстоятельства; выполнять в соответствии с предложенным в учебнике алгоритмом разбор простого предложения (по членам предложения, синтаксический), оценивать правильность разбора; различать простые и сложные предложения по количеству синтаксических основ в предложении.

В начальной школе существует определенная система работы при изучении синтаксиса русского языка, которая регламентируется Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования и Примерной общей образовательной программой. Темы «Словосочетание», «Предложение» является сквозными – их изучение происходит на уроках русского языка с 1 по 4 класс [2 – 3].

Термин «словосочетание» в практике обучения младших школьников русскому языку вводится в 3 классе (согласно учебнику Т.Г. Рамзаевой, УМК «Классическая начальная школа»). Формирование понятия о предложении происходит уже в период обучения грамоте и проходит ряд ступеней: составление высказываний в объеме одного предложения, определение его темы («О чем идет речь?»), главной мысли – идеи; произнесение предложений с нужной интонацией; членение предложения на слова; постановка вопросов к словам в предложении; определение количества слов в предложении; составление схемы – моделирование; моделирование состава предложения и его границ; составление предложений по их моделям.

В курсе «Русский язык» в 1-ом классе ученики разбирают предложения по смыслу, то есть о чем или о ком говорится в предложении, что именно об этом говорится. Во 2-ом классе ученикам предлагается точное определение предложения, также они изучают состав предложения, его структуру, знакомятся с главными членами предложения. В 3-ем классе обучающиеся продолжают наблюдать за главными членами предложения, учатся находить их, работать с ними. Учеников знакомят с второстепенными членами предложения, их названиями, ролью в предложении. Также в 3-м классе ученики узнают, что предложения подразделяются на несколько типов: а) по интонации: восклицательные; невосклицательные; б) по цели высказывания: повествовательные; побудительные; вопросительные; в) по грамматическому строению: распространенные; нераспространенные. В 4-ом классе ученики

знакомятся с понятием «однородные члены предложения», учатся ставить знаки препинания при однородных членах предложения.

Также нами были проанализированы такие учебно-методические комплекты (УМК), как: «Перспективная начальная школа», «Школа России» и «Начальная школа XXI века». В целом, все три УМК представляют изучение темы соответственно Примерной общей образовательной программе начального общего образования, но есть некоторые различия в подходе к изучению данной темы.

Первое отличие – это то, что среди трех УМК точное определение предложения в учебнике вводится лишь согласно УМК «Школа России». В «Перспективной начальной школе» его не вводят в учебнике вообще (учитель с детьми формулируют определение сами), а в учебнике «Начальной школы 21 века» перечисляются только признаки предложения. Второе отличие – в УМК «Перспективная начальная школа» изучение членов предложения начинается со 2-ого класса в теме «Главные и неглавные слова в предложении». Научные названия вводятся только в 3-ем классе. Третье существенное отличие заключается в том, что только в УМК «Начальная школа 21 века» сложные предложения делят на сложносочиненные и сложноподчиненные.

В целом все три синтаксические единицы – слово, словосочетание, предложение – находят свое отражение во всех УМК по русскому языку в начальной школе. Однако процесс работы над ними может быть представлен по-разному. Например, в начале обучения по всем УМК происходит знакомство обучающихся со словом и предложением, дети учатся отличать эти понятия, приводить примеры, значительная часть работы отводится правилам оформления предложений на письме, работе с типами предложения по цели высказывания и эмоциональной окраске.

В отличие от других УМК, понятие словосочетание раньше вводится только в УМК «Перспективная начальная школа». Эта тема изучается на уроках русского языка в начале 2 класса, а в большинстве остальных непосредственная работа происходит только в 4 классе. При изучении темы «Предложение» во всех УМК рассматриваются понятия главных и второстепенных членов предложения, но только в УМК «Перспективная начальная школа» проводится детальная работа над второстепенными членами предложения с введением понятий «дополнение», «обстоятельство», «определение». Младшие школьники учатся определять, подчеркивать и называть их в предложении. В УМК «Школа 2100» обучающиеся раньше знакомятся с понятием однородные члены предложения, простое и сложное предложение. И также узнают о бессоюзной связи в предложении, чего нет в УМК «Перспективная начальная школа».

После анализа лингвистической и методической литературы нами был разработан и проведен эксперимент по выявлению уровня усвоения младшими школьниками знаний по теме «Словосочетание» среди обучающихся 4 класса ГОУ ЛНР «Первозвановская средняя школа Лутугинского района». В итоге, к

высокому уровню сформированности данного понятия было отнесено 12% четвероклассников (3 человека), выше среднего – 8% (2 ученика), к среднему – 32% (8 младших школьников), на низком уровне овладели понятием 40% детей (10 обследованных) и нулевой уровень составил 8% (2 ученика). Вследствие доминирования низкого и наличия нулевого уровня у учеников обследованного 4 класса, нами были предложены методические рекомендации по изучению синтаксических единиц – словосочетания и предложения – в курсе русского языка в начальной школе. Методическую основу такого обучения становятся такие методы и приемы, как синтаксический разбор предложения, синтаксические упражнения, написание младшими школьниками диктантов, изложений, мини-сочинений и др.

Список литературы

1. Акимова, Г.Н. Новое в синтаксисе современного русского языка / Г.Н. Акимов. – М., 1990. – 236 с.
2. Мачулина, М.А. Методика обучения русскому языку в начальной школе. Учебное пособие по русскому языку для самостоятельной работы студентов / М.А. Мачулина, Н.Д. Суховеева, И.В. Иванченко, Р.И. Пелипенко. – Пятигорск: ООО «РИА-КМВ», 2018. – 116 с.
3. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 464 с.

УДК [373.3.015.31: 159.954.2] : [373.3.016 : 003 – 028.31]

Л.Н. Якименко,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры начального образования,
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск
yakimenkol@list.ru*

Н.А. Яценко-Погорелова,

*учитель начальных классов Государственного образовательного учреждения
Луганской Народной Республики «Ясеновская гимназия им. Ю.В. Стеценко»,
пгт. Ясеновский
yatcenkonata@gmail.com*

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ФАНТАЗИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ВОЛШЕБНЫХ СКАЗОК НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Аннотация. В статье дано определение понятию «фантазия», описаны механизмы ее формирования и средства развития у детей младшего школьного возраста, выявлен дидактический потенциал волшебных сказок, изучаемых на уроках литературного чтения, для развития фантазии младших школьников.

Ключевые слова: фантазия, младшие школьники, волшебные сказки, уроки литературного чтения.

Формирование творческой личности ребенка – одна из важнейших задач педагогической науки и практики. Дети младшего школьного возраста от природы любознательны и полны желания учиться, но для того, чтобы они могли проявить свои задатки и таланты, необходимым является контроль и помощь взрослых, а также создание соответствующей творческой среды в образовательных учреждениях. Обучение должно быть направлено на то, чтобы помочь младшему школьнику активно развивать и проявлять свои творческие, креативные способности. В этом случае развитие фантазии является очень важным для младших школьников. Более того, именно младший школьный возраст является наиболее сензитивным для ее развития, обогащения, формирования.

В психологии и педагогике фантазия рассматривается как психическое явление, психический процесс. Она обогащает процессы познания и мышления, играет огромную роль в преобразовании объективной действительности [3, с. 33].

В младшем школьном возрасте процесс фантазирования тесно связан с игровой деятельностью ребенка и процессом восприятия действительности. У детей этого возраста отсутствует практический опыт, поэтому им неинтересно слушать, а интересно наблюдать. Младший школьник часто прибегает к фантазированию во время игровой деятельности, чтобы таким образом обогатить социальный опыт. Именно в этот период дети не видят грани между фантазией и реальностью, а продукты их фантазирования удивляют даже взрослого человека. Зачастую переживания, испытываемые младшим школьником в процессе фантазирования, носят такой глубокий эмоциональный характер, что ребёнок испытывает желание о них рассказать. Такое желание нередко родители и учителя, к сожалению, определяют как лживость.

Выделим некоторые особенности развития фантазии у детей младшего школьного возраста:

1. Активное развитие воссоздающей фантазии.

В младшем школьном возрасте развивается воссоздающая (репродуктивная) фантазия, предполагающая создание образов по словесному описанию или условному изображению, и творческое (продуктивное) воображение, которое отличается значительной переработкой исходного материала и созданием новых образов. Основное направление в развитии фантазии в младшем школьном возрасте заключается в поэтапном переходе к отражению действительности на основе накопленных знаний, от простого комбинирования представлений к эффективному их комбинированию.

В учебной деятельности при общем развитии способности саморегуляции и управления своей интеллектуальной деятельностью фантазия становится все более управляемым и контролируемым процессом, и образы ее возникают в рамках учебных задач, связанных с определенным

содержанием учебной деятельности. Школьное обучение способствует интенсивному развитию воссоздающего воображения. На уроках и во внеурочной деятельности младшие школьники получают много сведений, что требует от них постоянного воссоздания образов, без которых невозможно осмыслить учебный материал и усвоить его, т.е. воссоздающая фантазия с самого начала обучения включена в целенаправленную учебную деятельность детей. Основой для фантазии младшего школьника служат его представления, поэтому развитие фантазии в большей мере зависит от сформированной у ребенка системы тематических понятий и представлений о различных предметах и явлениях окружающего мира.

2. Реальность детской фантазии.

Вопрос о реальности детской фантазии связывают с вопросом об отношениях возникающих в сознании младших школьников образов к действительности. Реализм детской фантазии проявляется во всех активных формах деятельности: в игре, в рисовании, при слушании / чтении сказок, фантастических произведений и пр. Хорошо известные события ребенок старается изобразить реально, как они происходят в жизни. В других случаях «изменение» действительности спровоцировано незнанием, неумением связно, последовательно воссоздать увиденное, пережитое. Реализм фантазии младших школьников очень ярко проявляется в подборе атрибутов игры: все может быть всем, отбор материала для игры происходит по принципам внешнего сходства, по принципу совместимости данного материала с настоящими предметами, по принципу возможности производить с ним настоящие действия. Школьник 9 – 10 лет уже понимает «условность» своего фантазирования, его несоответствие действительности. Реализм фантазии включает в себя создание образов, не противоречащих действительности, но не обязательно являющихся прямым воспроизведением всего, что воспринимается в жизни.

3. Развитие элементов репродуктивного, простого воспроизведения.

В своих играх младшие школьники копируют действия и роли, которые наблюдают у взрослых, истории, которые они видели в кино, в школе, в семье и т.д. Центральное звено игровой деятельности – дублирование в жизни событий, произошедших в жизни ребенка; сюжетная линия игры – воспроизведение увиденного, пережитого и обязательно в той же последовательности, в которой это происходило в реальности. Ребенок младшего школьного возраста очень доверяет объектам своей фантазии и меньше их контролирует, поэтому фантазии у детей, естественно, больше чем у взрослого человека.

4. Возможность создания различных ситуаций.

Формируя в игровых ситуациях дополнение одних предметов другими, фантазия переходит и в другие виды деятельности. Развитие и совершенствование фантазии будет более эффективным при целенаправленной работе в направлении развития памяти, мышления,

внимания, что окажет своей положительное воздействие на развитие креативности и познавательных интересов младшего школьника в целом.

5. Зависимость фантазии от поведения и намерений ребенка.

Младшему школьному возрасту присуща активизация воссоздающего, а позже и творческого воображения. Центральная линия его развития – подчинение фантазии сознательным намерениям ребенка, то есть она становится произвольной [2, с. 73].

В силу важности и значимости фантазии для ребенка учителя и родители должны прилагать усилия для ее развития, чтобы в целом достичь и других целей, среди которых – оптимизация и успешность учебной деятельности младших школьников. Особенно при том, что, как мы убедились, осуществив диагностику уровня фантазии у учеников 4 класса ГОУ ЛНР «Ясеновская гимназия им. Ю.В. Стеценко», у 96% обследованных уровень ее развития низкий. При этом нужно учитывать, что основой для создания любых фантастических образов является агглютинация, гиперболизация, схематизация, типизация, акцентирование, синтез и аналогия. Именно они лежат в основе разных технологий, применяемых на уроках и во внеурочной деятельности в начальной школе для развития фантазии младших школьников.

Перечислим методики, разработанные отечественными психологами и направленные на развитие фантазии детей: прием «Оживший рисунок», «Превращение человека в любой объект», «Антропоморфизм», «Придание объектам неживой природы способностей и качеств живых существ», «Придание объектам неживой природы необычайных свойств», «Оживление умерших людей, животных, растений, умерших героев литературных произведений, героев сказок, героев художественных картин и скульптур», «Изменение привычных отношений между героями сказок», прием «Дайте новое название картине», прием «Фантастическое объединение», «Фантастическое дробление», прием «Как мне повезло», «Ускорение и замедление времени», «Свободное фантазирование», прием «Придумайте фантастическое сооружение, новый вид транспорта, новый праздник или конкурс, драматический сюжет», метод «Хроноклазм», метод Л.Н. Толстого, Нади Рушевой, метод переноса свойств, «РВС», игровой тест «Три слова», игры «Волшебное выполнение собственных желаний и материализация мыслей», «Составление из букв осмысленных слов», «Использование предметов», «Круги на воде», «Пантомима», «Архимед», «Превращения», упражнения «Нелепые картинки», «Конструирование фраз», «Фантастические гипотезы», «Что означает интонация», «Бином», «Три краски», «Услышь и расскажи» и др. [3, с. 35].

Отличительной чертой фантазии младших школьников также является ее опора на конкретные предметы, без которых детям сложно создавать воображаемые образы. Тот есть, чтобы прочитать и рассказать, ученик опирается на словесно описанный, изображенный, предлагаемый автором образ. Без этого дети затрудняются рассказать, описать читаемый материал.

На ранних этапах обучения младших школьников фантазированию нужно опираться на конкретные объекты, однако далее именно слово становится на первое место. Как результат, считаем, что эффективным средством развития фантазии у младших школьников является волшебная сказка, изучаемая на уроках литературного чтения.

Методика обучения младших школьников работе с разножанровыми фольклорными и литературными текстами предлагает дидактический и литературоведческий инструментарий для анализа сказок в зависимости от их принадлежности к той или иной группе: народные или литературные, сказки о животных, волшебные или бытовые сказки.

Волшебная сказка – это фольклорное произведение, принадлежащее к малым эпическим жанрам, в котором герой/герои проходят необычные трудные испытания, а зло побеждается добром, благодаря наличию у главного героя сверхспособностей или специальных магических предметов [1, с. 48].

В целом, ознакомление с волшебной сказкой способствует созданию у детей нужного эмоционального фона для восприятия, настроя их на то, что не бывает однотипных сказок, что каждая сказка по-своему необычна и прекрасна. Так, для формирования умения выделять наиболее важные действия в волшебной сказке, а также для определения ее структуры – сюжета и композиции произведения – можно использовать различные наглядные средства обучения, которые, кроме прочего, способствуют развитию фантазии у ребенка, визуализируя создаваемые в его сознании образы.

Самый простой тип визуальных моделей – это модель сериационного типа, которая представляет собой постепенно увеличивающиеся полосы различного размера. Учитель в процессе работы обсуждает с детьми, какого героя сказки можно заменить определённой полосой. Далее школьникам учитель предлагает собрать свои личные заменители в том порядке, какой указан в произведении. Данный прием призван помочь ученикам выявить логику сказки, внимательно проследить за происходящими событиями, а также развивать фантазию детей.

После освоения младшими школьниками сериационных моделей, рекомендуют применять двигательное моделирование. Этот вид работы имеет отличительную черту: учитель читает волшебную сказку, а ученики выполняют все необходимые действия. Для того, чтобы работать с данным видом моделирования, заранее готовятся кружки одинакового размера, но разного цвета для обозначения определенного персонажа сказки. Далее ученик может использовать «заместители» героев сказки на основе цвета или величины, но при этом нужно, чтобы он понимал принцип такого замещения, мог объяснить, какой круг замещает какого героя.

В некоторых волшебных сказках могут совмещаться два типа моделирования: двигательный и сериационный. В этой ситуации дети сначала вспоминают сказку, решая, какого героя в каком круге применять. Затем учитель/ученик рассказывает/читает сказку, а обучающиеся указывают на нужный круг и выполняют с ним заданные действия.

Постепенно младшие школьники учатся соотносить два типа реальности: изображенную и изображающую, моделирующую и смоделированную, применять в работе каждую из них. У них есть возможность сочинять свои волшебные сказки, то есть в творчество включаются фантазия, речь и мышление.

Существуют и другие методы работы с волшебной сказкой, например, работа по принципу антитезиса: добро противопоставляют злу, разум противопоставляют глупости, трудолюбие противопоставляют лени. Поэтому при чтении нужно четко выделять определённые места особой интонацией, с целью формирования впечатления от сказки и помощи детям понять ее замысел.

Не менее часто используется техника исполнения, при которой педагог, рассказывая/читая волшебную сказку, выделяет черты характера положительных и отрицательных героев, чтобы младшие школьники могли понять, что это за герой и как к нему относиться.

При работе с волшебной сказкой эффективным является применение схем, в которых детям предлагается найти главных героев сказки и установить связи между ними, проследив сюжет произведения. Эта работа помогает скрасить события сказки, выделить возможные причины происходящего.

Современные исследователи жанра сказки выделяют особый вид работы – сказкотерапию. Она представляет собой погружение ребенка в сказочную атмосферу, наделение его способностью менять ход сюжета, фантазируя и дополняя события. Сказочная терапия заключается в анализе и определении главной сути содержания сказки. Работа направлена на понимание взаимосвязи смысла сказочного сюжета и реальной жизни [3].

Таким образом, применения специальных приемов, методов на уроках литературного чтения при изучении волшебных сказок не только формирует активный тип читателя – младшего школьника, стимулируют интерес к изучаемому предмету, способствует формированию положительных качеств творческой личности, но и стимулирует развитию творческого воображения, фантазии младших школьников.

Список литературы

1. Тихомирова, Е.Г. Динамика сказочной традиции в истории мировой культуры / Е.Г. Тихомирова. – Ростов н/Д: Донск. гос. техн. ун-т, 2017. – 194 с.
2. Себар, Т.В. Продуктивное воображение в различных мировоззренческих модусах / Т.В. Себар. – Воронеж, 2002. – 223 с.
3. Юречко, Н.О. Воображение и фантазия: концептуальные основания философско-культурологического исследования / Н.О. Юречко // Культурная жизнь Юга России. – 2008. – №2. – С. 32 – 37.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ИНФОРМАЦИОННЫХ И ОБСЛУЖИВАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ

УДК: [378.017:316.744]:372.862

И. Н. Бунеева.

*ассистент кафедры технологий производства и
профессионального образования*

Луганский государственный педагогический университет,

г. Луганск

buneeva.inna86@gmail.com

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Аннотация. В статье автором рассмотрены вопросы культурных ценностей, этнокультурного воспитания, взаимодействия семьи и школы при формировании этнокультурных ценностей у учащихся.

Ключевые слова: культура, этнокультурные ценности, нравственность, семья, школа.

С самого начала своего развития образование основывалось на народных традициях и философских взглядах. Образование включает в свое содержание, в свою технологию все основополагающие достижения мировой цивилизации в области обучения и воспитания. Ему принадлежит огромная роль в решении важнейших проблем человечества – это ключевая социальная деятельность, главный институт общества, созданный для социализации личности, передачи новым поколениям накопленного опыта, знаний, основных этнических ценностей и норм, всего того, что определяет взгляды, отношение к окружающему и в конечном счете – индивидуальное и коллективное поведение людей. Его развитие возможно лишь на базе общечеловеческого и этнического компонентов, ценностей, взятых во взаимосвязи и взаимообусловленности. Роль образования в жизнедеятельности народов, стран, индивидов растет.

В работах М. М. Бахтина, Н. А. Бердяева, В. С. Библера, К.Н. Вентцеля, А. С. Соловьева и других ученых образование неизменно рассматривается как процесс духовного становления личности, происходящий в культуре и ориентированный на свободное творческое развитие и стремление личности приобщиться к сокровищам культуры.

Развитие культуры личности в национальной антологии обращено к постижению духовных основ народной культуры, начиная с педагогических трудов Н.Н. Блонского, В.В. Еозанова, И.А. Ильина, П.Ф. Каптерева,

Н.И. Пирогова, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, С.Т. Шацкого и др. Эти выдающиеся педагоги связывали проблему духовного развития личности с идеями национального воспитания, становлением творческой натуры, где главным духовным стержнем личности являются общечеловеческие идеалы и ценности [2, с. 25].

Проблемы формирования и развития личности на основе народной культуры получили освещение в трудах Т.И. Баклановой, С.А. Ермоловой, М.С. Жирова, Т.Н. Петраковой, Т.А. Рапацкой, Т.К. Рулиной, Н.М. Сокольниковой, Т.Я. Шпикаловой и др. авторов.

На необходимость использования в воспитании молодого поколения духовных ценностей национальной культуры особо указывали В.Г. Белинский, П.П. Блонский, Н.В. Гоголь, П.Ф. Каптерев, К.Д. Ушинский, и др.

На наш взгляд, этнокультура – это особая система, эволюция которой определяется потребностью адаптации к специфическим для каждой культуры природным условиям, она сплачивает людей воедино, выступает как результат и как стимул общественного развития. Она включает в себя совокупность ценностей всех областей материальной и духовной жизни: особенности ландшафта, флоры и фауны, мест проживания этноса, архитектуру, систему охраны здоровья, образования и воспитания, жилищного уклада, особенности исторических событий, религии, этнографии, ритуалов и обрядов, народно-прикладного творчества, фольклора, музыки, изобразительного искусства, культуры межличностного общения, чувств, этикета, использование графических, моторных, цветовых, вербальных символов и пр.

Немаловажную роль в становлении гуманистической личности играют культурное наследие предшествующих поколений, преемственность традиций, умелое использование всего богатства народной педагогической мудрости. Образовательно-воспитательный процесс, опираясь на народную педагогику, в идеале должен обеспечивать развитие личности на общечеловеческих ценностях, что, в свою очередь, будет способствовать цивилизованному развитию общества в целом. В комплексе педагогических условий, обеспечивающих формирование этнокультурных ценностей у детей, важное значение имеет ориентация классного руководителя, педагогов на принципы личностно ориентированной, личностно-гуманной педагогики. Для реализации личностно ориентированного подхода важное значение имеет учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. Одним из первых концепцию развития этнического самосознания подростка и осознание его принадлежности к национальной группе и необходимость сосуществования с другими этническими группами предложил Ж. Пиаже.

Главными задачами педагогов в этом направлении являются способствование единению, сплочению семьи, установлению взаимоотношений родителей и детей, созданию комфортных условий для ребенка в семье, а также всестороннее систематическое изучение семьи,

особенностей семейного воспитания ребенка. Учитель должен общаться с родителями, хочет он того или нет.

Семья как воспитательный коллектив обладает рядом специфических особенностей. Прежде всего, это-коллектив, объединенный не только общностью цели, но и кровнородственными связями. Родительские чувства, родительская любовь – своеобразный катализатор, ускоряющий развитие личности. Это сравнительно стабильный коллектив, где общение происходит постоянно, в самых широких сферах, в разнообразных видах деятельности.

Именно в семье закладывается и обеспечивается воспитание важнейших качеств личности. В ней ребенок получает первые представления о мире, здесь формируется тот фонд понятий, взглядов, чувств, привычек, который лежит в основе нравственного становления личности. Только в семье можно создать и воспроизвести культуру истинно родственных отношений, освоить важнейшие социальные роли, сформировать культуру, обогатить нравственный опыт, осуществить половое воспитание детей, подготовить их к будущей семейной жизни.

Семья призвана обеспечить разумную организацию жизни ребенка, помочь усвоить положительный опыт жизни и труда старших поколений, накопить ценный индивидуальный опыт деятельности, привычек, отношений.

Закон об образовании обязывает семью создавать необходимые условия для того, чтобы дети своевременно могли получать образование и профессиональную подготовку, воспитывать детей нравственными, прививать им трудовые навыки, бережное отношение к общественной собственности, проявлять особую заботу о здоровье ребенка, о его полноценном физическом развитии. Под влиянием всего уклада семейной жизни формируются нравственная и общественная направленность личности растущего человека, его ценностные ориентации и психологические установки.

Как пишет великий русский педагог В. Сухомлинский: «В семье закладываются корни, из которых вырастают потом и ветви, и цветы, и плоды. На моральном здоровье семье строится педагогическая мудрость школы».

Взаимодействие школы и семьи – это взаимосвязь педагогов и родителей в процессе их совместной деятельности и общения. В результате его развиваются обе стороны. Следовательно, взаимодействие школы и семьи – источник и важный механизм их развития.

Список литературы

1. Белинская, Е. П. Этническая социализация подростка / Е. П. Белинская, Т. Г. Стефаненко. – М.: МПСИ, 2000. – С. 83–87.
2. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А Тишков. – М., 2009. – 24 с.
3. Крылов, А. А. Психология: учебник для вузов [Электронный ресурс] / А. А. Крылов. – Режим доступа: <http://readr.ru/albert-krilovpsihologiya.html?page=51>

4. Маслюк, О. Н. Концепция воспитательной системы «Создание единого воспитательного пространства в школе и вокруг нее»/ О. Н. Маслюк // Классный руководитель. – 2002. – №3. – с. 51.

5. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов / под ред. А. П. Садохина. – М.: Юнити-дана, 2022.

6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2020 года ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 352 с.

УДК 378.147

С. И. Дубоделов, А. С. Петков, А. И. Шапошников

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя

общеобразовательная школа № 70

г. Томск.

albertelena@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ПУТЕМ ВИЗУАЛИЗАЦИИ НА ТРИГОНОМЕТРИЧЕСКОМ КРУГЕ РАЗЛОЖЕНИЯ КОСИНУСА СУММЫ

Аннотация. В статье рассматривается конкретный пример использования деятельностного подхода в обучении для формирования профессиональной компетентности учащихся.

Ключевые слова: проект, тригонометрический круг, косинус суммы, визуализация.

Тригонометрический круг – это модель, изучаемая в курсе алгебры и начала анализа средней школы и используемая для визуализации процесса решения нескольких несложных задач. Однако возможности этой модели сильно недооценены. Именно по причине визуализируемости на тригонометрическом круге формулы, различные уравнения и решения задач становятся прозрачными, а замена длинной записи одним чертежом облегчает восприятие информации.

Предлагаемый читателю проект является продолжением цикла проектов [1, 2, 3], проводимых в МБОУ СОШ № 70 г. Томска при ФКУ ИК № 4 УФСИН по Томской области. Учащиеся под руководством преподавателей создают методические материалы, в которых соединены презентация школьной учебной темы, разработка соответствующих чертежей, основы дизайна. Темы индивидуальных проектов нередко могут быть предложены как самими учащимися [2, 3], так и определены учителем [1]. Как, например, в случае с рассматриваемой ниже разработкой. При этом от учащегося требуется не только понимание содержания информации, но и творческое осмысление темы, внесение своего вклада в ее разработку. Так на практике реализуется

принцип активного обучения. Для демонстрации понимания выбранной тригонометрической или алгебраической формулы необходимо проявить владение средствами информатизации, знание геометрии, а также требуется проявить художественное чутье. Таким образом, учитель подключает знания о задаче и видение ситуации, отличающиеся от своих собственных и обогащающие картину педагога.

Учащемуся было предложено оформить визуальный ряд, соответствующий известной тригонометрической формуле. В результате должен был получиться познавательный мультфильм, при просмотре которого соотношение, указанное в формуле, становилось бы прозрачным и естественным.

Сначала были разработаны соответствующие чертежи. Затем применялись средства, специфичные для компьютерных разработок: разные цветовые оттенки и точное совпадение элементов на разных чертежах. На слайдах один за другим возникают необходимые изображения (рис. 1).

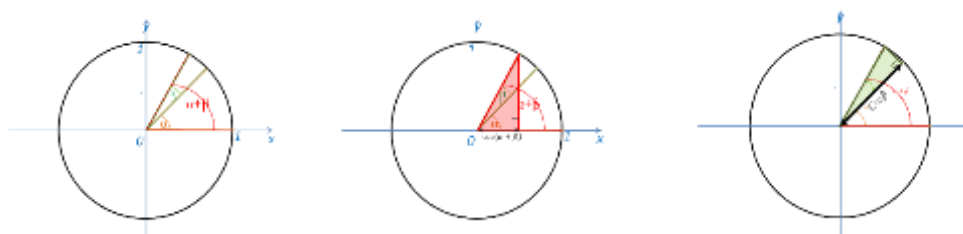


Рис. 1. На тригонометрическом круге размещаются необходимые чертежи. Важные элементы выделены броскими цветами

$$\cos(\alpha + \beta) = \cos\alpha \cdot \cos\beta - \sin\alpha \cdot \sin\beta$$

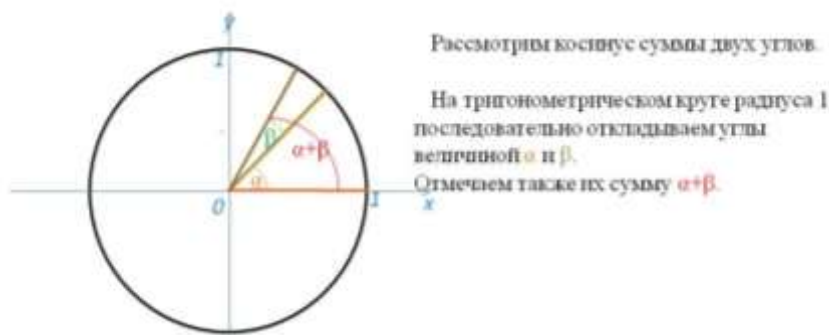
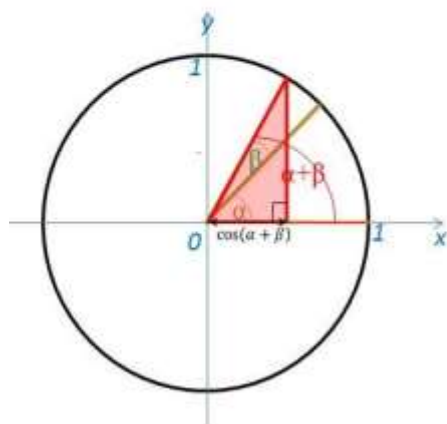


Рис. 2. Постановка задачи. На слайде выделены составные компоненты, на которые разбит больший угол

Богатство современных средств дало ожидаемые и важные эффекты: использование цветового разнообразия позволяет выделять требуемые элементы (рис. 1), с другой стороны, чертежи не перегружены обозначениями. Каждый чертеж снабжен корректными пояснениями (рис.2), а применение средств компьютерной графики позволяет вводить формулировки типа «красный треугольник» вместо стандартной фразы «треугольник ABC», как на рис. 3. Такая замена позволяет быстрее и с меньшими затратами энергии понять, осмыслить информацию.

Cos($\alpha+\beta$)

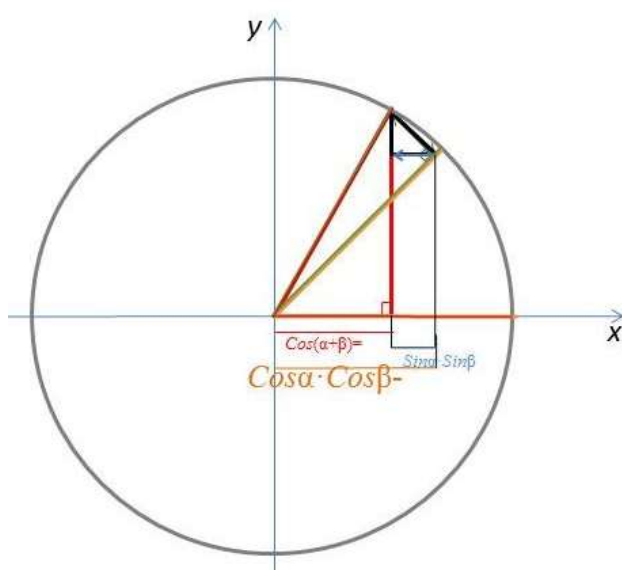


Красный треугольник- прямоугольный треугольник, один из углов которого равен $\alpha+\beta$, а гипотенуза которого является радиусом окружности и равна 1. Поэтому основание треугольника- нижний катет, численно равно $\text{Cos}(\alpha+\beta)$.

Рис. 3. На слайде показано, как «главный участник» – $\text{cos}(\alpha \beta)$ – приобретает конкретные очертания. При этом громоздкие буквенные обозначения, если не теряется корректность, можно заменить формулировкой типа «красный треугольник», и сразу становится ясно, о чем идет речь

При создании видеоряда от учащегося требуется проявить некоторые знания в смежных с тригонометрией и геометрией областях, например основ составления сценария. В конце правильно, естественно и логично завершить видеоряд так, чтобы у потребителей – одноклассников – сложилось целостное восприятие. Как это показано на последнем слайде (рис. 4). Тем самым у учащегося формируется понимание задач профессиональной деятельности, к решению которых он готовится [6].

$$\text{Cos}(\alpha+\beta)=\text{Cos}\alpha \cdot \text{Cos}\beta-\text{Sin}\alpha \cdot \text{Sin}\beta$$



Наконец, рассматривая отрезки, длины которых равны $\text{Cos}(\alpha+\beta)$, $\text{Cos}\alpha \cdot \text{Cos}\beta$ и $\text{Sin}\alpha \cdot \text{Sin}\beta$ получаем правильную формулу для косинуса суммы двух углов:
 $\text{Cos}(\alpha+\beta)=\text{Cos}\alpha \cdot \text{Cos}\beta-\text{Sin}\alpha \cdot \text{Sin}\beta$

Рис. 4. На слайде показано как из отдельных частей, проанализированных на предыдущих слайдах, синтезируется единое целое

Современность предъявляет новые вызовы, в том числе и к образовательному процессу. Учащиеся могут и должны становиться сами создателями учебного контента. И они, с одной стороны, хотят этого, а с другой, могут некоторые элементы выполнять лучше своих учителей: смелее и разнообразнее. Роль учителя – помочь учащимся в их осознанном творчестве, зачастую поддержать в моменты интеллектуального кризиса. Такую возможность дает проектная деятельность как одна из форм технологий активного обучения.

Список литературы

1. Воробьев, В.В, Марков А.В., Петухов Е.А., Шапошников А.И. Практикоориентированные задачи по физике. Открытый Форум проектов с международным участием, Томск. 2019. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://conf.tusur.ru/#/reports/23/12990>. (Дата обращения 13.03.2023).

2. Белоножко, А. В., Шапошников А. И., Фоминых С. А., Ясуркаев Л. Нестандартные подходы в изучении теоремы Виета. Открытый Форум проектов с международным участием, Томск. 2020. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://conf.tusur.ru/#/reports/33/19323> (Дата обращения 13.03.2023).

3. Замятин, Д. А., Пронькин Н.В., Белоножко А. В., Шапошников А. И. Песня об умножении. Открытый Форум проектов с международным участием, Томск. 2021. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://conf.tusur.ru/#/reports/40/24996>. (Дата обращения 13.03.2023).

4. Онопченко, С.В. Оптимальный состав системы компетенций в образовательных стандартах высшего образования / С.В. Онопченко, А.А. Коваль // Педагогическое образование и наука. – 2021. – № 1 – С. 109–121.

УДК 373.5.015.31:373.5.016:51

А.А. Дудик,

ГУ ЛНР «Луганское общеобразовательное учреждение-средняя общеобразовательная школа № 11»

alexduidik@gmail.com

А.А. Тищенко,

ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск

alexandr.ti2019@gmail.com

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ РЕШЕНИЯ ОЛИМПИАДНЫХ ЗАДАЧ ПО МАТЕМАТИКЕ

Аннотация. В статье представлен анализ основных направлений подготовки учащихся к участию в математических олимпиадах как основы развития их творческих способностей. Рассмотрены особенности включения

олимпиадных задач в урочное и во внеурочное время, выделены основные дидактические цели подобной работы.

Ключевые слова: математика, олимпиада, творческие способности учащихся.

Олимпиады по математике являются мощным стимулом развития творческих способностей учащихся. Федеральные государственные образовательные стандарты общего среднего образования (ФГОС СОО) предполагают такую организацию процесса обучения, которая нацелена на всестороннее развитие личности учащегося, активизацию его учебно-познавательной деятельности обучающихся их творческих способностей, способствует самостоятельной формулировке и достижению целей деятельности, т.е. формированию личности, способной к саморазвитию. Одним из путей реализации заявленных целей ФГОС СОО является привлечение школьников к олимпиадному движению, в частности к олимпиадам разного уровня по математике.

Исследованиям по вопросам организации и проведению олимпиад посвятили свои труды такие ученые, как П.С. Александров, Л.Д. Глейзер, В.Ф. Каган, А.Н. Колмогоров, А.И. Маркушевич, И.С. Петраков, В.А. Тартаковский, Г.М. Фихтенгольц, С.И. Шварцбурд и др. Однако, масштаб тематики настолько велик, что требуется продолжение научного поиска в этом направлении.

Цель статьи – анализ потенциала математических олимпиад в развитии творческих способностей учащихся.

Анализ методической литературы по вопросам развития творческих способностей при подготовке и проведении математических олимпиад позволяет дифференцировать общие методические подходы. Прежде всего – это подготовка к олимпиадам в рамках обязательного образовательного процесса, т.е. непосредственно на уроках. Как пишут Л.С. Капкаева и А.В. Быстрова в статье «Олимпиадные задачи по математике как средство формирования исследовательских умений учащихся» для того, чтобы эффективно подготовить школьников к математической олимпиаде «...необходимо применять дифференцированный подход, принципом которого является создание образовательной системы, в рамках которой обеспечивается индивидуальный подход к обучающимся» [1, с. 62]. Т.е. требуется производить тщательный отбор заданий для каждого конкретного ученика, которые бы способствовали развитию его творческих способностей, позволили выявить математически одаренную личность, дать возможность раскрыть потенциал учащегося. При этом, как указано в статье Д.И. Прокоповой, учителю необходимо сконцентрировать внимание на осознание учащимися общих подходов к решению нестандартных задач – семантический, структурный анализ текста задачи и математическое моделирование [3, с. 53]. Один из приемов работы предлагает Т.Е. Симончук в статье «Рекомендации по подготовке учащихся к участию в олимпиадах по

математике» решение на уроке ряда типовых задач, а затем предложить учащимся совершенно задачу, которая будет совершенно не похожа на задачи, рассмотренные на уроке. Т.Е. Симончук также рекомендует обращать внимание на уроках на развитие отдельных качеств мышления, приемов умственной деятельности, давать олимпиадные задачи как домашнее задание (сроком на неделю) [4].

Это требует от преподавателя грамотного подхода к планированию урока, формированию его содержательной части. Олимпиадные задачи могут быть как задачами, направленными на создание проблемной ситуации, мотивационным заданием при изучении новой темы, а могут выступать в качестве задач на обобщение и систематизацию пройденного материала. Исследовательские олимпиадные задачи в этом случае способствуют реализации целей ФГОС СОО по формированию у учащегося действий исследовательского характера, умения обобщать, систематизировать, классифицировать, логически рассуждать. Е.О. Шумакова и А.М. Шарафутдинова в своей статье «Использование электронных образовательных технологий при подготовке школьников к олимпиадам по математике» указывают на то, что в 5-6 классах целесообразнее решать задачи «...на разные темы с повторением и развитием тем, идей и методов от занятия к занятию. А начиная с 7 класса более глубоко разрабатывать на занятии одну тему» [6, с. 228]. При этом авторы отмечают на необходимость создания соревновательного момента уже на уровне урока, для чего рекомендуют активно применять возможности электронных образовательных ресурсов – «дух соревнований заложен во многих школьниках, что побуждает их не просто к действиям, а вызывает желание занимать призовые места. Благодаря такой конкуренции результаты решения олимпиадных задач только улучшаются» [2].

Следует акцентировать внимание на том, что применение подобных ресурсов находят все больше сторонников среди организаторов олимпиад. Проведение он-лайн олимпиад уже перешло в разряд традиционных, чему способствовала пандемия Ковид-19. Кроме того, набирают популярность комбинированные олимпиады, включающие в себя не только задания, которые подразумевают решение, но и требующие разработки алгоритма, программы на одном из языков программирования [5].

Но все же, как отмечают все авторы, работа с сильными учащимися, так называемыми «олимпиадниками», – работа индивидуальная, которая невозможна без внеурочной деятельности.

Внеурочная подготовка учащихся к олимпиадам также имеет своей целью развитие творческих способностей учащихся, стимулирование их исследовательского интереса, привитие любви к предмету. Внеурочная деятельность осуществляется путем создания математических кружков, секций, школьных научных обществ, экскурсий, конференций и т.д. Выбор форм организации внеурочной деятельности остается за школой, которая должна опираться на мнение родителей (опекунов или законных

представителей) учащихся. Большинство из перечисленных форм позволяют организовывать дополнительную подготовку учащихся к олимпиадам по математике. Особое внимание в этом контексте уделяется математическим кружкам.

Так в своей статье М.Ю. Пермякова и А.В. Перфильева предлагают выбрать подготовку к олимпиадам основной целью математического кружка, что должно способствовать развитию у обучающихся интереса к изучению предмета математики, формируя у учащихся «...творческий подход к поиску решения, умения правильно анализировать полученную информацию» [2].

На рассмотрение во внеурочное время Т.Е. Симончук [4] предлагает вынести задачи на применение принципа Дирихле, теории графов, наиболее сложные виды доказательств, математического моделирования.

Таким образом, подготовка учащихся к математическим олимпиадам не только стимулирует изучение школьной программы, но и способствует развитию творческих способностей учащихся.

Список литературы

1. Капкаева, Л.С. Олимпиадные задачи по математике как средство формирования исследовательских умений учащихся / Л.С. Капкаева, А.В. Быстрова // Учебный эксперимент в образовании. – 2021. – № 3(99). – С. 61–69.

2. Пермякова, М.Ю. Олимпиады по математике как одна из форм внеурочной деятельности в рамках реализации государственных стандартов / М.Ю. Пермякова, А.В. Перфильева // Мир науки. Педагогика и психология, 2020 №1, том 8, <https://mir-nauki.com/PDF/37PDMN120.pdf> (доступ свободный).

3. Прокопова, Д.И. Работа с одаренными детьми по подготовке к олимпиадам по математике на этапе начального общего образования / Д.И. Прокопова // Педагогический поиск. – 2017. – № 9–10. – С. 52–56.

4. Симончук, Т.Е. Рекомендации по подготовке учащихся к участию в олимпиадах по математике / Т.Е. Симончук // Современная наука: актуальные проблемы и пути их решения. – 2015. – № 8(21). – С. 9–10.

5. Черногорова, Ю.В. Анализ особенностей проведения олимпиад по математике / Ю.В. Черногорова // Аллея науки. – 2019. – Т. 1, № 5(32). – С. 964 – 967.

6. Шумакова, Е.О. Использование электронных образовательных ресурсов при подготовке школьников к олимпиадам по математике / Е.О. Шумакова, А.М. Шарафутдинова // Современные наукоемкие технологии. – 2022. – № 11. – С. 227–232.

А.Г. Жуева,
*старший преподаватель кафедры
Технологий производства и
профессионального образования,
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск
vierinen@ya.ru*

КОНТЕКСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТАКТА ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье обосновывается возможность использования технологии контекстного обучения для развития педагогического такта будущих педагогов профессионального обучения.

Ключевые слова: контекстное обучение, профессиональная культура педагогический такт, педагог профессионального обучения.

Педагогическое общение является ключевым компонентом профессиональной деятельности педагога. В процессе педагогического общения решаются основные задачи образовательного процесса и от способности педагога организовать психологически-комфортное, продуктивное взаимодействие с обучающимися, оказывать на каждого из них педагогически целесообразное, умеренное воздействие зависит как эффективность усвоения учащимися изучаемого материала так их дальнейшее нравственное и психологическое развитие.

При условии работы с подростками 15-17 лет, которые в большинстве составляют контингент обучающихся колледжей, педагог профессионального обучения должен проявлять особую чуткость и уважение в общении, и вместе с тем быть в меру требовательным и строгим. Данное чувство меры в выборе средств педагогического взаимодействия, умение в каждом конкретном случае применять наиболее оптимальные способы воспитательного воздействия, не переходя определенную грань называется педагогическим тактом.

В результате анализа научно-педагогической литературы по данной проблеме мы установили, что педагогический такт является основой педагогической культуры педагога, одним из ключевых профессионально важных качеств, отражающих ее уровень.

Учитывая поликомпонентный характер профессиональной деятельности педагога профессионального обучения, ее цели и условия, приближенные к условиям реального производства, специфику контингента обучающихся учреждений СПО считаем необходимым дать собственное определение ***педагогического такта педагога профессионального обучения:***

это профессионально важное качество личности, основанное на совокупности характерологических и нравственных качеств, профессионально-отраслевой культуры, глубоких психолого-педагогических и инженерных знаний, опыта профессиональной деятельности в сфере образования и отрасли промышленности, а также чувства меры во взаимодействии с коллегами, учащимися старшего подросткового возраста и их родителями, отражающее уровень педагогической культуры и профессионального мастерства, и позволяющее оказывать целесообразное и эффективное педагогическое влияние на всех участников образовательного процесса учреждения СПО [2].

В ходе анализа методической и научно-педагогической литературы нами было установлено, что одним из способов развития педагогического такта будущих педагогов профессионального обучения в процессе их подготовки в вузе может стать использование технологии контекстного обучения.

В педагогике контекстное обучение (лат. *contextus* – тесная связь, сцепление, сплетение) рассматривается как учебный процесс, в котором смоделировано содержание профессиональной деятельности (А.А. Вербицкий) [1].

Суть его заключается в том, что знания, умения, навыки рассматриваются не как предмет, на который должны быть направлена активность студента, а как действенные средства решения будущих профессиональных задач. Цель такого обучения – воссоздать (сымитировать) реальные профессиональные ситуации и отношения участников образовательного процесса.

Контекстное обучение включает в себя три базовые формы деятельности: учебную деятельность с ведущей ролью лекций и семинаров; квазипрофессиональную деятельность, воплощающуюся в играх, семинарах и др.; учебно-профессиональную деятельность (разработку проектов). При использовании контекстного обучения создается такая система внутренних и внешних условий поведения и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование конкретной ситуации, придает ей смысл как в целом, так и отдельным ее компонентам. Реализация такого обучения предполагает усвоение информации студентами с самого начала в контексте профессиональных практических действий и поступков.

Таким образом, учебный процесс в вузе становится направленным на формирование необходимых личностных качеств и морально-этических ценностей. Методами контекстного обучения, которые могут быть использованы для развития педагогического такта при подготовке будущих педагогов профессионального обучения являются неигровые и игровые (имитационные и неимитационные) методы (таблица 1).

Таблица 1 – Методы контекстного обучения при подготовке будущих педагогов профессионального обучения

Методы контекстного обучения	Цель и содержание деятельности
Имитационные игровые методы	
Ситуационно-ролевая игра	<p>Цель: обучение межличностному общению, эмоциональному реагированию и педагогически целесообразному взаимодействию в условиях профессиональной деятельности в рамках реально существующих или смоделированных ситуаций взаимодействия.</p> <p>Содержание: разыгрывание ролей, сюжетов учебно-производственного процесса в колледже, на производстве; участники игры действуют в рамках той или иной роли, руководствуясь ее характером и внутренней логикой образовательной среды учреждения СПО.</p>
Тренинг	<p>Цель: формирование психологических качеств: памяти, внимания, эмпатии, волевых качеств, эмоциональной сдержанности, умения слушать обучающегося, умения убеждать.</p> <p>Содержание: групповое взаимодействие; практическая работа над собой, дающая возможность посмотреть на себя со стороны, увидеть свои достоинства и недостатки, привычные стратегии и научиться произвольно и преднамеренно их изменять; развитие коммуникативных навыков; внимания, навыков саморегуляции, мотивация к дальнейшему профессиональному и личностному развитию.</p>
Имитационные неигровые методы	
Кейс-метод	<p>Цель: систематизировать и отработать теоретические знания, касающиеся профессиональной деятельности в системе профессионального образования.</p> <p>Содержание: анализ конкретных ситуаций учебно-производственного образовательного процесса, позволяющий студентам применить теоретические знания к решению практических задач.</p>
Неимитационные методы	
Семинар	<p>Цель: привлечение внимания будущих педагогов профессионального обучения к проблемам воспитания будущих квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена; проблемам взаимоотношения участников образовательного процесса в учреждении СПО.</p> <p>Содержание: учебно-практическое мероприятие, в ходе которого студенты рассматривают и обсуждают сообщения, доклады, рефераты и другую конкретную информацию по вопросам</p>
Дискуссия	<p>Цель: всестороннее рассмотрение проблем учебно-воспитательных и межличностных взаимоотношений между учащимися учреждения СПО и педагогами, учащимися и родителями, педагогами и родителями, не имеющих однозначного решения.</p> <p>Содержание: обмен мнениями, обсуждение спорных, неоднозначных вопросов, проблем; аргументация собственной точки зрения.</p>

Таким образом, использование контекстного обучения в процессе подготовки будущих педагогов профессионального обучения в вузе позволит повысить уровень развития педагогического такта путем закрепления психолого-педагогических знаний на практике, формирования совокупности психологических и морально-этических качеств, являющихся основой педагогического такта, навыков саморегуляции, а также уверенности в себе и

опыта эмоционального реагирования на нестандартные педагогические ситуации. Это достигается путем погружения учащихся в условия, максимально приближенные к будущей профессиональной деятельности, и проигрывания профессиональных ситуаций, требующих тактичного взаимодействия и осуществления целесообразного и умеренного педагогического влияния на участников образовательного процесса.

Список литературы

1. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991 – 207 с.

2. Жуева, А. Г. Проблема формирования педагогического такта будущих педагогов профессионального обучения / А. Г. Жуева // Материалы пула научно-практических конференций, Сочи, 23–27 января 2023 года / Донецкий национальный университет экономики и торговли имени Михаила Туган-Барановского ; Керченский государственный морской технологический университет ; Луганский государственный педагогический университет ; Луганский государственный университет имени Владимира Даля. – Керчь: ФГБОУ ВО «Керченский государственный морской технологический университет», 2023. – С. 782–786.

УДК 373.31

К.С. Кутняков,
*ассистент кафедры информационных
образовательных технологий и систем
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск
k-ostya87@mail.ru*

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАМОТНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы обучения учащихся начальной школы компьютерной грамотности. Изучены исследования ученых в области внедрения компьютерных технологий в образовательный процесс.

Ключевые слова: компьютерные технологии; компьютерная грамотность; учащиеся начальной школы.

Область компьютерных технологий является одной из наиболее быстро развивающихся. Особенно данное направление познания, широко используется в образовании. Информатика, как предмет, способствует развитию мыслительной и логической деятельности учащихся. Благодаря её впечатляющему потенциалу, все больше образовательных учреждений внедряет дополнительные учебные программы по информатике и таким

образом, предоставляют учащимся возможности расширить изучение современных технологий, начиная с алгоритмизации и заканчивая кодированием и искусственным интеллектом. Результатом данной тенденции, является формирование у учащихся современных навыков, необходимых для достижения успеха в самых разных областях образования.

В.Я. Кирпиченкова указывала, что компьютерные технологии – это сочетание процедур, реализующих функции сбора, накопления, получения, обработки, хранения, анализа и передачи информации в организационной структуре с использованием средств вычислительной техники или, другими словами, совокупность процессов циркуляции и переработки информации и описание этих процессов [2, с. 9].

Вопросы внедрения компьютерных технологий в учебный процесс, в своих исследованиях, также рассматривали А.А. Абдукадырова, Е.И. Машбица, Б.С. Гершунского, В.Ф. Горбенко, Л.И. Долинера, С.Р. Домановой, В.И. Журавлева, А.Г. Кушниренко и др.

Интеграция компьютерных технологий в образование связана с решением важной задачи, научить детей грамотно пользоваться новыми средствами деятельности. Компьютерная грамотность имеет первостепенное значение в современном обществе, поэтому необходимо начинать обучать этим навыкам уже с младшего школьного возраста. Это даст учащимся прочную основу для дальнейшего развития, позволит добиться успеха в постоянно меняющемся технологическом мире. Кроме того, приобщение детей к компьютерной грамотности в раннем возрасте поможет им развить навыки решения проблем и критического мышления, а также творческие способности и коммуникативные навыки. Начальная школа – идеальное место для приобщения к информатике.

Д.И. Фельдштейн указывал, что одна из задач современного образования должна быть направлена на выявление «резервов» психического развития современных детей, путем их накопления, в том числе и возможностей ускорения психического развития путем введения компьютерной техники и информатики в учебно-воспитательный процесс школы [3, с. 12].

Мороз В.К. и Калиновский И.В. в своей работе, выделили следующие преимущества использования компьютерных технологий в учебном процессе младших школьников:

1. Индивидуализация обучения.
2. Интенсификация самостоятельной работы учащихся (учитель может индивидуально подходить к проверке знаний учащихся). Для каждого ученика можно организовать отдельную работу, которая не будет повторяться с работами других учащихся.
3. Возрастает объем выполненных на уроке заданий.
4. Возможность получения различных материалов через сеть интернет и использование специальных дисков.

5. Игровой момент. Компьютер дает учителю новые возможности, позволяя вместе с учеником получать удовольствие от увлекательного процесса познания, с помощью новейших технологий позволяя погрузиться в яркий красочный мир.

6. Интегрирование обычного урока с компьютером позволяет учителю переложить часть своей работы на ПК, делая при этом процесс обучения более интересным, разнообразным, интенсивным

7. Возможность ученику сразу после выполненного теста, контрольной работы получить объективную отметку [1, с. 25].

Для учащихся младших классов, лучший способ начать обучение информатике – это изучить базовые концепции. Необходимо познакомиться с такими учебными темами, как основы компьютерного оборудования, аппаратное обеспечение, программное обеспечение, сети и Интернет. Особенно стоит обратить внимание на сетевые технологии. Во-первых, школьники их уже активно используют, а во-вторых, сетевые технологии прочно входят во все сферы социальной жизни.

Учебная программа информатики в начальной школе изучает понятие алгоритма, основы алгоритмизации и кодирования. Но многие школы в настоящее время вводят дополнительные курсы по программированию, это позволяет учащимся подробнее изучать кодирование и пробуждает в них интерес к предмету, а также способствует изучению процесса разработки и пониманию, какие полезные программы можно создавать. Отдельные образовательные учреждения предлагают курсы по веб-разработке, игровому дизайну и робототехнике, предоставляя школьникам множество возможностей получить практические навыки.

Учителю необходимо помнить, что уроки должны быть увлекательными и веселыми. Использование компьютерных игр, обучающих приложений и видеороликов, которые прочно вошли в окружающую жизнь и образовательное пространство, можно использовать для ознакомления с концепциями и поощрения учащихся к исследованию и экспериментам. Важно при этом, использовать соответствующий возрасту язык и примеры, которые могут быть понятны школьниками. Обязательно нужно рассказать детям о безопасности в Интернете и этичном поведении в сети. Убедиться, что учащиеся понимают значение онлайн-безопасности.

Обучение компьютерной грамотности младших школьников – важный шаг в подготовке их к будущему. Современные дети с ранних лет приобщаются к компьютерным технологиям, но в большинстве своем они осваивают азы использования различных гаджетов и технологий самостоятельно. Задача учителя – направить их в правильное русло. Учащиеся должны усвоить, что компьютерная грамотность – это умение использовать компьютеры и другие цифровые устройства не только для игр и развлечений, но и для выполнения учебных задач. Обучение компьютерной грамотности учащихся начальной школы помогает им лучше понять, как работают технологии и как их безопасно и эффективно использовать.

Список литературы

1. Калиновский, И.В. Сравнительный анализ эффективности компьютерных коммуникаций в образовании: учеб. пособие / И.В. Калиновский, В.К. Мороз. – М.: ИНИНФО, 2000. – 104 с.
2. Кирпиченкова, В.Я. Компьютерные технологии: учеб. пособие / В.Я. Кирпиченкова. – Новочеркасск: Юж.-Рос. гос. техн. ун-т, 2013. – 143 с.
3. Фельдштейн, Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития: офиц. Текст. – Нижний Новгород, 19-20 апреля 2010 г.

УДК 378.0911.12.011.3-051:62

Н. А. Кухарева,
*ассистент кафедры технологий производства
и профессионального образования
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск
nataliyaya18@outlook.com*

АНАЛИЗ ДЕФИНИЦИИ «ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ»

Аннотация. Статья посвящена описанию сущности понятия «творческий потенциал»; освещены философские, педагогические и психологические взгляды на проблему развития творческого потенциала личности, будущих педагогов профессионального обучения; определены составляющие творческого потенциала.

Ключевые слова: педагог профессионального обучения, научный подход, личность, творческий потенциал.

К концепции развития творческого потенциала личности, общество постоянно обращается, именно в творческой деятельности заложены перспективы социального прогресса. В настоящее время, в период реорганизации всех отраслей жизнедеятельности, проблема развития творческого потенциала педагога профессионального обучения имеет особое значение.

Данная тема определяется потребностью в обобщении научных взглядов на дефиницию «творческий потенциал будущего педагога профессионального обучения», а теоретическая значимость и недостаточная разработанность этой проблемы определили тему статьи, целью которой стало раскрытие сущности понятия «творческий потенциал»; определение философских, педагогических и психологических подходов к освещению идеи развития «творческого потенциала будущего педагога профессионального обучения» в процессе профессиональной подготовки; определение составляющих творческого потенциала.

Общественные тенденции гуманизации содержания, методов и форм педагогического процесса, ориентация на выявление индивидуальности каждого студента ставят высокие требования к личности самого педагога, развитию его творческого потенциала. В современной системе образования постоянно существует необходимость в наборе педагогических кадров, обладающих высокой образованностью и культурой, квалифицированных специалистов, способных к самореализации в творческой деятельности, профессиональному саморазвитию, мобильности в освоении постоянно внедряемых новых технологий. Только творческий педагог профессионального обучения способен сформировать творческую личность студента, помочь ему проявить свои наклонности и способности, самоактуализироваться. Главной задачей в процессе профессиональной подготовки педагога является овладение умением, помогать своим студентам, открывать собственный творческий потенциал, который в будущем станет источником саморазвития, самовоспитания и самосовершенствования. Поэтому, как отмечал А.В. Дистервег, педагог должен сознательно идти в ногу с современностью, проникаться и вдохновляться силами, возникшими в нем [1].

Проблему развития понятия «творческий потенциал» личности в связи с изучением вопросов развития творческих способностей (интеллектуальных, литературных, художественных, музыкальных), и творческой активности, одаренности, креативности личности рассматривали:

– отечественные исследователи – В.Н. Алфимов, Г.С. Альтшуллер, Г.А. Балл, Г.С. Батищев, Л.А. Венгер, И.П. Волков, П.Я. Гальперин, С.И. Головков, В.В. Давыдов, И.С. Кон, Н.С. Лейтес, Б.М. Теплов, Т.И. Шамова и др.;

– иностранные исследователи – Ф. Баррон, Э. Де Боно, Дж. Гилфорд, Э. Фромм, Дж. Рензулли, С. Роджерс, Р. Стернберг, К. Тейлор, П. Торренс и др. Изучению творческой личности посвятили свои работы Н.А. Бердяев, В.С. Библер, Д.Б. Богоявленская, Э. Боно, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Я.А. Пономарев и др.

Отдельные аспекты, проблемы развития творческого потенциала будущего педагога профессионального обучения как субъекта познавательного процесса рассматривают: Ф.В. Андреев, В.Г. Богин, Д.Б. Богоявленская, Л.В. Вяткин, А.В. Жуганов, П.С. Никитин, Н.Э. Касаткина, Б.П. Невзоров, Л.Я. Рубина, Т.М. Чурекова и др.

В научном мире насчитывается много дефиниций «творческий потенциал» личности. С точки зрения философии творческий потенциал человека заключается в его способности творить мир и себя. По трактованию Платона, например, человек с самого рождения может иметь творческие способности, которые будут использованы в его деятельности, но только при условии, если человек лично пожелает творчески работать. Платон, как и китайские философы, считал, что своим творчеством человек может приносить пользу не только себе, но и государству; но, при этом, если его

деятельность не способствует дальнейшему нравственному и материальному развитию общества, то в таком случае человек должен прекратить творить [9].

По мнению Сократа, для пробуждения и развития скрытых творческих качеств человека, поиска новых знаний, рождения им продуктивных идей, целесообразно использовать диалогический метод [8].

В эпоху Возрождения испанский философ Х. Уарте (в работе «Исследование способностей к наукам») и немецкий исследователь XVIII в. Х. Вольф («Психология способностей») сформулировали теоретико-методологические предпосылки формирования психологии одаренности.

В XIX в. английский исследователь Ф. Гальтон изучил личностные возможности человека («Исследование человеческих способностей и их развитие»), взаимосвязь общих и специальных способностей, наследственный характер способности к творчеству [10].

«Творческий потенциал» стал объектом изучения многих наук лишь с XX века. Проведем анализ работ ученых, которые исследовали проблему развития творческого потенциала. Так С.А. Каракулин выделял динамическое интегративное качество, которое может быть предпосылкой результатов творческой деятельности, и оно определяет направление, готовность и способность личности к самореализации и саморазвитию.

Рассматривая творческий потенциал как целостный комплекс деятельных способностей и различных личностных качеств, необходимых для активного и компетентного участия в деятельности по обогащению имеющегося социального опыта. А.Я. Савельев, С.С. Мкртчян, В.А. Трайнев выделяют основные элементы в структуре творческого потенциала личности, которыми являются:

- 1) мировоззрение, определяющее направленность разума;
- 2) понимание сути выполняемой задачи, высокий уровень компетентности;
- 3) умение использовать потенциал научного знания с учётом конкретных обстоятельств в проблемной ситуации.

А.М. Матюшкин рассматривает понятие творческого потенциала как интегративно-личностное свойство, выражающееся в отношении человека к творчеству. М.В. Копосова в своих исследованиях указывает, что творческий потенциал является характерным свойством индивида, определяющим меру его возможностей в творческом самоосуществлении и самореализации.

При этом мы не находим работ, связанных с развитием творческого потенциала будущего педагога профессионального обучения. В этом и проявляется актуальность данной статьи.

Психолог Ч.Э. Спирмен разработал факторную модель одаренности, причисляя творческую одаренность к интеллектуальным способностям. По мнению Ч.Э. Спирмена, различная интеллектуальная деятельность содержит общее начало – «общий фактор интеллекта». Общий (генеральный) фактор «G» образует основу разных успешных умственных действий (также этот фактор называют «общий интеллект»). Кроме фактора «G» был выделен

специфический фактор «S», который присущ только одному некоторому виду деятельности, действующему только в одной ситуации и применяемому в отдельных отраслях для решения определенных задач.

Согласно определению, которое предлагает культурологический словарь, «творческий потенциал» – «это интегральная категория человека, ядро ее сущностных сил, которые выражают степень активности индивида в процессе его самореализации. Источником творческой активности человека является информационно-энергетический обмен» [6, с. 318].

Дефиницию «Творческий потенциал» личности мы можем определить как сложную систему генетических и психологических свойств, интегральную целостность природных, и социальных сил человека, совокупность способностей, и возможностей для осуществления творческой деятельности, выработки творческих стратегий, и тактик в данном процессе, позволяющих находить уникальное, принципиально новое решение проблем, а также обеспечивать субъективные потребности личности в творческой самореализации, и саморазвитии. Таким образом, в решении проблемы развития творческого потенциала личности пересекаются интересы философии, истории, педагогики, психологии, экономики, генетики, физиологии, эргономики, поэтому к дефиниции творческого потенциала существуют различные научные подходы, основанные на определении предмета, целевых установок, методологической основы понятия. В процессе анализа научной литературы по обозначенной проблеме выяснено, что четкие границы определения понятия «творческий потенциал» пока отсутствуют: его трактуют как творческие способности, творческую деятельность, как синоним творческой активности. В общепедагогическом смысле творческий потенциал понимается как совокупность возможностей целенаправленной преобразовательной деятельности. С точки зрения педагогики и психологии творческий потенциал рассматривается как генетическая потребность личности в творческой самостоятельности, основа познавательной мотивации, интегративное свойство личности, готовность к творческому саморазвитию, как развитие творческого воображения, способности к новациям, творческое мышление и тому подобное.

Способности и творческий потенциал человека раскрываются именно в его профессиональной деятельности, где он стремится проявить себя (если брать за основу то, что развитая личность со значительным творческим потенциалом работает именно в той области, которая является наиболее интересной для нее). Важнейшим показателем проявления творческого потенциала профессионала является новое, неожиданное, нестандартное решение поставленной задачи, что проявляется в процессе и результатах труда или познавательной деятельности. Это касается также вопросов развития творческого потенциала педагогов в образовательном процессе.

Развитие творческого потенциала в педагогических исследованиях связано с поиском путей и способов оптимизации, повышения эффективности, и качества подготовки будущего педагога профессионального обучения,

является целостным процессом для активизации творческих способностей студента, обогащение его личности профессионально значимыми чертами, и свойствами, умением доводить знания до творческого, преобразовательного уровня, путем формирования конкретных, личностных и профессиональных качеств, развития общих творческих сил студента.

Многочисленные исследования в направлении изучения «творческого потенциала педагога профессионального обучения», подчеркивают его интегративность, многокомпонентность, динамичность, способность к положительному росту в составе личностной структуры педагога. Так, в работах А.А. Переваловой творческий потенциал представлен интегративным качеством личности, отражающим развитие творческого мышления, познавательной самостоятельности и познавательного интереса. Е.Е. Адакин рассматривает творческий потенциал как интегративное качество, отражающее меру возможностей реализации творческих способностей и творческих сил личности в реальной образовательной практике, ориентированной на получение принципиально новых социально значимых, самостоятельно произведенных умений, навыков и способностей к действию и результата их реализации в той или иной сфере профессиональной деятельности [1].

Мы согласны с исследованиями, в которых творческий потенциал выступает как сложная интегральная личностно-деятельностная характеристика, присущая человеку, где можно выделить такие компоненты творческого потенциала в которых заложена совокупность личностных качеств и способностей, психологических состояний, знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления личностью творческой деятельности и достижений высокого уровня:

1) мотивационный (осознанность цели в своей деятельности; интерес к процессу творческой деятельности; стремление к успеху при решении творческих исследовательских задач; уровень познавательных интересов, потребностей и стремлений; стремление к лидерству в творческой деятельности, к личностному престижу; стремление к самообразованию, самосовершенствованию, поиску дополнительной информации, знаний; стремление к общению, к поддержанию контакта; стремление к творческим достижениям, желание быть интеллектуально развитым, стремление повысить свой социальный статус);

2) интеллектуальный (гибкость оригинальность, нестандартность мышления, критичность ума, способность к оценочным суждениям, способность генерировать новые идеи, изобретательность, способность к самостоятельному применению ранее усвоенных знаний и умений в своей деятельности, способность по-новому взглянуть на привычное, увидеть необычное в обычном; умение видеть альтернативу и способы решения творческих задач; комбинировать и преобразовать стандартные средства для новых решений поставленной проблемы; создание оригинальных способов решения при известности других; способность к творческой деятельности);

3) самоорганизационный (способность к планированию, прогнозированию своей деятельности, способность к самооценке, самоанализу, рефлексии, умение преодолевать трудности в обучении, доводить дело до конца, способность к самоактуализации, способность к саморазвитию) [7].

Педагогический интерес вызывает такая характерная черта творческого потенциала, как наличие «запаса» творческих возможностей, является условием его дальнейшего развития и позволяет личности эффективно решать новые проблемы. Творческий потенциал педагога в научных исследованиях выступает многокомпонентным и многофакторным явлением, которое представляет совокупность знаний и умений, личностных и профессиональных качеств, и способностей, направленных на создание нового в педагогической практике, и предопределяет возможности будущего педагога к творческой деятельности.

Таким образом, проанализировав историю возникновения понятия «творческий потенциал», мы можем, прийти к выводу, что «творческий потенциал педагога профессионального обучения» представляет собой сложную систему личностных способностей и особенностей педагога (изобретательность, воображение, критичность, открытость ко всему новому, стремление к самосовершенствованию и саморазвитию), которые позволяют оптимально менять приемы действий, в соответствии с новыми условиями и требованиями современного общества, совокупность знаний, умений, убеждений, определяющих результаты деятельности (новизна, оригинальность, уникальность подходов субъекта к осуществлению деятельности), которая в итоге побуждает будущего педагога профессионального обучения к творческой самореализации и саморазвитию.

Список литературы

1. Адакин, Е.Е. Формирование творческого потенциала студентов вуза в условиях системы заочного обучения : монография / Е.Е. Адакин ; ред. Н.Э. Касаткина. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2005. – 328 с.
2. Деркач, А.А. /Акмеология : учебное пособие /А.А. Деркач – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
3. Александрова, В.Г. Возрождение духовных традиций гуманной педагогики / В.Г. Александрова // Педагогика. – 2008. – № 6. – С. 42–47.
4. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс/ В.И. Андреев. – Казань, 1998. – 317 с.
5. Богоявленская, Д.Б. Пути к творчеству. – М. : знание, 1981. – 96 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»; №10)
6. Лихвар, В.Д. Новейший культурологический словарь : термины, биографические справки, иллюстрации / авт.-сост. : В.Д. Лихвар, Е.А. Подольская, Д.Е. Погорелый. – Ростов н / Д : Феникс, 2010. – 411 с.

7. Мартишина, Н.В. Становление творческого потенциала личности педагога : моногр. / Н. В. Мартишина. – М. : Изд. дом Рос. акад. образования ; Моск. психол.соц. ин-т, 2006. – 264 с.

8. Оселедчик, М.Б. Диалоги Сократа глазами логика / М.Б. Оселедчик // Логико-философские исследования. – М., 1991. – Вып. 2. – С.146 – 156.

9. Платон. Держава / Платон ; [пер. с древнегреч. Д. Коваль]. – К. : Основы, 2000. – 355 с.

10. Щеглова, С.Н. Педагогические условия развития творческого потенциала студентов младших курсов педагогического вуза : автореф. дис. канд. пед. наук : [спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / С. Н. Щеглова ; Москов. гуманит. ун-т. – М., 2006. – 20 с.

УДК 530.145;621.382

Е. С. Молчанова,
*заведующий лабораторией астрономии, ассистент
кафедры физики и методики преподавания физики
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
molchanova026@gmail.com*

КВАНТОВЫЕ КОМПЬЮТЕРЫ

Аннотация. В статье определено понятие квантового компьютера, описаны основные алгоритмы их работы. Рассмотрены перспективы развития квантовых компьютеров и представлен последний запущенный квантовый компьютеры и его особенности.

Ключевые слова. Квантовый компьютер, кубит, квантовый алгоритм, квантовая суперпозиция, квантовый вентиль, квантовый процессор, вычислительное устройство, квантовое состояние, квантовый отжиг, квантовое превосходство.

Квантовый компьютер – вычислительное устройство, использующее, для обработки и передачи данных, явления квантовой механики.

Необходимость квантовых компьютеров обусловлена большим количеством сложных вычислений, которые становится необходимым произвести при исследовании, методами физики, сложных многочастичных систем.

Первую модель квантового компьютера предложил Нобелевский лауреат **Ричард Фейман** в 1981 году. Его идея основывалась на многомировой интерпретации Эверетта для создания вычислительных машин, предложенной в 1957 году.

В классических компьютерах используются системы последовательности операций – алгоритмы. В квантовых компьютерах также

используются системы последовательности операций – **квантовые алгоритмы**.

Основные квантовые алгоритмы:

- **алгоритм Гровера** – позволяет найти решение уравнения $f(x)=1, 0 \leq x \leq N$ за время $O(\sqrt{N})$;

- **алгоритм Шора** – позволяет разложить натуральное число n на простые множители за полиномиальное от $\log n$ время.

- **алгоритм Залки-Визнера** – позволяет моделировать унитарную эволюцию квантовой системы n частиц за почти линейное время с использованием $O(n)$ кубитов;

- **алгоритм Дойча-Йожи** – позволяет «за одно вычисление» определить, является ли функция двоичной переменной $f(n)$ постоянной ($f_1(n)=0, f_2(n)=1$ независимо от n) или «сбалансированной» ($f_3(0)=0, f_3(1)=1; f_4(0)=1, f_4(1)=0$);

- **алгоритм Саймона** – решает проблему чёрного ящика экспоненциально быстрее, чем любой классический алгоритм, включая вероятностные алгоритмы.

Классический процессор в каждый момент времени может находиться ровно в одном состоянии, квантовый же процессор в свою очередь находится во всех этих базисных состояниях $|j\rangle$ одновременно, со своей комплексной амплитудой - λ_j . Такое квантовое состояние имеет название – **квантовая суперпозиция**, и обозначается следующим образом:

$$|\Psi\rangle = \sum_{j=0}^{N-1} \lambda_j |j\rangle.$$

Кубит – наименьший элемент хранения информации в квантовом компьютере. Он допускает два собственных состояния обозначаемых, $|1\rangle$ и $|0\rangle$ но, в отличие от битов, может находиться в их суперпозиции, то есть в состоянии $A \cdot |0\rangle + B \cdot |1\rangle$, где A и B – комплексные числа, которые удовлетворяют условию $|A|^2 + |B|^2 = 1$.

Есть два пути, по которым может изменяться квантовое состояние $|\Psi\rangle$:

1. Унитарная квантовая операция (**квантовый вентиль**) – преобразование входного состояния кубитов на выходное по определенному закону;

2. Измерение (наблюдение) – физический эксперимент, направленный на получение информации о состоянии системы.

Проще говоря, в квантовом компьютере берется система кубитов с записанным на них начальным состоянием. Это состояние системы или ее подсистем изменяется посредством унитарных преобразований, которые

выполняют те или иные логические операции. По окончании производится измерение значения, что является результатом работы компьютера.

В отличие от классических компьютеров, квантовые компьютеры способны решать задачи в сотни раз быстрее. Эта способность имеет название – **квантовое превосходство**.

Одной из фундаментальных задач физики третьего миллениума является построение квантового компьютера как реального физического прибора. До недавнего времени были построены только ограниченные его варианты (с пределом 512 кубит). Однако в январе 2022 года представителями Исследовательского центра Юлиха в Германии был запущен первый в Европе квантовый суперкомпьютер более, чем с 5000 кубитами. Его предназначение заключается в решении задач оптимизации и выборки. Его работа основывается на методе **квантового отжига** (метапроцедуры, которая направлена на поиск процедуры для определения абсолютно минимального значения из конечного набора возможных решений с использованием вычислений на основе квантовых флуктуаций вместо классических вычислений). Такой метод имеет намного большую системную стабильность по сравнению с квантовым вентиляем.

Области применения квантовых компьютеров обширны: проектирование интегральных схем; молекулярное моделирование (точное моделирование молекулярных взаимодействий химических реакций), развитие в области искусственного интеллекта, прогнозирование погоды и т.д.

Перспективы у квантовых компьютеров несомненно есть. Однако для достижения поставленных целей необходимо решить множество технологических проблем.

Основными проблемами, связанными с созданием и применением квантовых компьютеров являются:

- необходимость обеспечения высокой точности измерения;
- внешние воздействия (включая передачу полученных результатов) могут разрушить квантовую систему или внести в неё искажения.

Чем больше кубитов находятся в связанном состоянии, тем менее стабильной является система. Для достижения квантового превосходства требуется компьютер со многими десятками связанных кубитов, работающими стабильно и с малым числом ошибок. Вопрос о том, до какой степени возможно масштабирование такого устройства, является предметом новой интенсивно развивающейся области – **многочастичной квантовой механики**.

В сфере создания квантовых компьютеров в 2023 году может произойти сразу несколько значимых событий. Ожидается, что именно в этом году появится первая коммерческая модель квантового компьютера, а также будет практически завершена работа над первым российским квантовым компьютером на ионах.

Список литературы

1. Гузик, В. Ф. Основы теории построения квантовых компьютеров и моделирование квантовых алгоритмов / В.Ф. Гузик, С.М. Гушанский, Е.В. Липунцова, В.С. Потапов. – М: Фзматлит, 2019. – 287 с.
2. Ершов, А. А. Квантовое превосходство / А. А. Ершов // Популярная механика. – 2018. – № 5. – С. 54–59.
3. Кругляк, Ю.А. Квантовое моделирование в квантовой химии на квантовых компьютерах / Ю.А. Кругляк. – Одесса: ТЭС, 2020. – 399 с.

УДК 373.5.091.33 – 026.12: 51

А.С. Сухотинова

*старший преподаватель кафедры высшей математики и
методики преподавания математики
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск
asuhotinova@gmail.com*

А.П. Гуторов

*студент 1 курса магистратуры
направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование,
магистерская программа: Математическое образование
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск*

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ 5 – 6 КЛАССОВ

Аннотация. В статье выделены признаки и принципы активных методов обучения. Рассмотрены основные требования к учителю в процессе преподавания математики в 5 – 6 классах на основе применения активных методов обучения.

Ключевые слова: математика, активные методы обучения, учитель, кейс-метод, дидактические игры.

В современном мире математика является одной наиболее значимых наук, и, рассматривая ее как школьный предмет, одной из важнейших, с точки зрения ее вклада в развитие интеллекта учащихся. Школьное математическое образование развивает воображение и интуицию, формирует навыки логического и алгоритмического мышления.

Различными аспектами методики обучения математике в 5-6 классах на протяжении многих лет занимались Е.С. Березанская, Н.Я. Виленкин, Ю.М. Колягин, К.И. Нешков, Л.М. Фридман, А.С. Чесноков, Г.И. Саранцев и др.

Обучение математике в 5 – 6 классах достаточно специфично, что обусловлено возрастными особенностями учащихся (11 – 12 лет), переходом

в основную школу, усложнением содержания дисциплины математика и т.д. Учащиеся не всегда способны к быстрому решению математической задачи, им несвойственно долго раздумывать над заданиями, чаще всего они пытаются дать ответ слишком быстро, не анализируя задачу. Для преодоления возможных трудностей учитель математики должен основываться в своей работе на такие методы обучения, которые наиболее адекватны задачам учебного процесса. Активные методы обучения, как совокупность приёмов, способствуют активной мыслительной и практической деятельности ребенка в процессе освоения конкретной дисциплины.

Организация работы учащихся при использовании активных методов обучения должна регулироваться рядом педагогических условий, среди которых выделяют: целенаправленность; мотивация учащихся; создание учителем условий для поисковой работы, творческой атмосферы; поддержка каждого ученика в процессе обучения [3].

К основным признакам активных методов обучения относятся их направленность на развитие собственно активности, мотивированности обучающегося и стимулирование его самостоятельности, интеллектуальных, познавательных и творческих способностей.

При этом выбор творческого задания является творческим и для самого учителя, требует от него соответствующей компетентности. На уроках математики возможно применение таких видов творческих заданий, как: составление учащимися задач с установкой на экологическое, нравственное и другое содержание; сочинение стихотворений, рассказов, сказок на тему математики, ее законов и т.д. [5].

Активные методы обучения реализуются через создание проблемных ситуаций, решение которых способствует активному формированию новых знаний, индивидуализацию и дифференциацию характера обучения [4].

Отметим, что выбор конкретного метода обучения зависит от дидактических целей урока, характера материала, специфики класса, возможностей учащихся. Учителю целесообразно придерживаться определенной последовательности этапов реализации применения активных методов обучения: предварительное разъяснение сущности планируемой деятельности на конкретных примерах; закрепление элементов деятельности при решении нестандартных задач; обучение учащихся самостоятельной деятельности, а также применение комбинации методов и приемов для решения специально подобранной серии задач [1, с. 60]

К активным методам обучения, которые применимы на уроках математики, относятся математические бои, «мозговой штурм», дискуссии, кейс-технологии, дидактические игры и т.д. Так, в основе кейс-метода лежит создание модели конкретной ситуации, а учитель выступает в роли ведущего, организатора дискуссии. В.В. Мирошниченко в статье «Применение кейс-метода при обучении математике в 5 – 6 классах» отмечает, что «кейс-метод является неким образом мышления преподавателя, который позволяет по-другому думать, планировать свою деятельность, расширять свои творческие

способности» [6, с. 77]. Акцент преподавания смещается в сторону сотворчества учителя и ученика, что способствует выработке навыка решения практических задач.

Дидактические игры можно применять на разных этапах урока – как при объяснении нового материала, так и при его закреплении и систематизации. При этом дидактическая игра, используемая для изучения новой темы, уже должна содержать в себе существенные ее признаки. К основным особенностям использования дидактических игр на уроках математики в 5 – 6 классах относятся: использование приемов частого взаимодействия школьников между собой, применение наглядности, максимальное сочетание игры с дидактическими целями урока, дозированное использование игры на уроках математики [2].

Кроме того, игровые технологии находят широкое применение во внеурочной работе по математике в 5 – 6 классах. Одним из перспективных направлений в этом процессе может быть применение компьютерных технологий в организации и проведении дидактических игр во внеурочной деятельности. «На внеурочном занятии по математике при помощи компьютера легко решается проблема дефицита подвижной наглядности, например, когда дети на экране монитора могут сравнивать способы наложения геометрических фигур, увидеть схему решения задачи на движение и др. Возможности компьютера позволяют отрабатывать все элементы игры и эффективно его использовать на различных этапах проведения занятия, включая подведение итогов» [7, с. 477].

Таким образом, активные методы обучения позволяют вызвать интерес к изучаемому предмету, его глубокому пониманию, прочному усвоению, а также обеспечить обратную связь учителя и ученика.

Список литературы

1. Балашова, И. Э. Формирование творческих способностей учащихся в процессе проведения факультативных занятий по математике в 5-6 классах / И. Э. Балашова // Веснік Віцебскага дзяржаўнага універсітэта. – 2014. – № 6(84). – С. 57–63.
2. Гайзулина, К. А. Подготовка и проведение дидактической игры как основные компоненты методики ее организации на уроках математики в 5-6 классах / К. А. Гайзулина. – 2015. – № 2(5). – С. 132–133.
3. Каскатаева, Б. Р. Из опыта организации исследовательской деятельности учащихся / Б. Р. Каскатаева, А. У. Даулеткулова, З. М. Толеуханова, Т. А. Омарова // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 3. – С. 99–112.
4. Кириллова, О. А. Активные методы обучения на уроках математики в 5-6 классах / О. А. Кириллова, С. З. Рейимбаева // Формирование мышления в процессе обучения естественнонаучным, технологическим и математическим дисциплинам: материалы Всероссийской научно-практической конференции, приуроченной к юбилею Тамары Николаевны

Шамало, Екатеринбург, 26–27 октября 2020 года. – Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2020. – С. 320–322.

5. Култаева, Д. Ч. Формирование творческой деятельности учащихся при изучении математики / Д. Ч. Култаева // Вестник Ошского государственного университета. – 2011. – № 1. – С. 123–127.

6. Мирошниченко, В. В. Применение кейс-метода при обучении математике в 5-6 классах / В. В. Мирошниченко // Актуальные проблемы развития математического образования в школе и вузе : Материалы XI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, Барнаул, 09–10 декабря 2021 года / Под науч. ред. И.В. Кисельникова, И.Г. Кулешовой. – Барнаул: Алтайский гос. пед. ун-т, 2021. – С. 76–78.

7. Сидорякина, В. В. Использование игровых технологий во внеурочной деятельности по математике учащихся 5-6 классов / В. В. Сидорякина, А. Р. Жамгарян, Ю. В. Миленин // Информационные и инновационные технологии в науке и образовании : Сб. науч. трудов VI всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Таганрог, 28–29 октября 2021 года. – Ростов-на-Дону: Ростовский гос.эконом. ун-т (РИНХ), 2022. – С. 476–478.

УДК 53.08:535.016

Ю. В. Техтелев,
*заведующий лабораториями, ассистент
кафедры физики и методики преподавания физики,
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск
tehtelev@gmail.com*

КОМПЛЕКСНЫЙ МЕТОД РЕШЕНИЯ ОБРАТНОЙ ЗАДАЧИ ЭЛЛИПСОМЕТРИИ

Аннотация. В статье предлагается метод решения обратной задачи эллипсометрии, который объединяет в себе численный и графический методы.

Ключевые слова: эллипсометрия, тонкие пленки, оптимизация.

Актуальность эллипсометрических исследований обусловлена широким использованием нанотехнологий в современном мире и, в частности, широким применением тонкопленочных покрытий. Оптические же измерения являются практически единственным методом определения характеристик тонкопленочных покрытий, которые не связаны с механическими нарушениями исследуемой поверхности.

Существуют эллипсометрические приборы, которые предназначены для измерения поляризационных характеристик отраженной волны, чаще всего на одной длине волны. Однако не существует универсального метода [4–5],

который позволил бы по измеренным значениям поляризационных характеристик определить оптические постоянные и толщину пленки. Выбор метода зависит от исследуемого объекта.

Разработка и использование современных методов обработки эллипсометрических измерений позволяет получать достоверные результаты исследования за минимальное время.

Целью данной работы является разработка такого метода, который бы позволил определять характеристики однослойных и многослойных пленок с хорошей точностью с использованием минимального количества вычислений, а, следовательно, и за минимальное время.

При отражении эллиптически поляризованного света от поверхности твердого тела вследствие взаимодействия электромагнитного излучения с веществом параметры эллипса поляризации отраженной волны изменяются. Эти изменения характеризуются эллипсометрическими углами ψ и Δ , причем угол ψ определяет изменения амплитуд s - и p -составляющих электромагнитной волны при ее отражении, а угол Δ – разность изменений фаз этих составляющих. Углы ψ и Δ , являющиеся функциями длины волны λ и угла падения φ зондирующего излучения, толщин поверхностных слоев d_i , их показателей преломления n_i и коэффициентов экстинкции K_i , оптических свойств подложки, связаны с амплитудными коэффициентами отражения $R^{(s)}$ и $R^{(p)}$ s - и p -поляризованных электромагнитных волн основным уравнением эллипсометрии

$$e^{i\Delta} \operatorname{tg} \psi = \frac{R^{(p)}}{R^{(s)}}. \quad (1)$$

В эллипсометрии возможна постановка двух задач – прямой и обратной (основной). Суть прямой задачи заключается в нахождении углов ψ и Δ по известным свойствам поверхности. Обратная задача заключается в восстановлении свойств исследуемой поверхности по значениям эллипсометрических углов, полученным экспериментально.

В большинстве случаев целесообразно применение оптимизационных методов, в основе которых лежит процедура минимизации определенным образом выбранной целевой функции

$$G(\Psi_i^{(e)}, \Delta_i^{(e)}, \Psi_i^{(c)}, \Delta_i^{(c)}, i = 1, 2, \dots, m).$$

Здесь индексами (e) и (c) обозначены экспериментальные и расчетные для заданных n , K и d значения эллипсометрических углов, а m – число измерений при различных углах падения зондирующего излучения. Простейшая целевая функция имеет вид:

$$G = \sum_{i=1}^m \left(\frac{(\Psi_i^{(e)} - \Psi_i^{(c)})^2}{(\Psi_i^{(e)})^2} + \frac{(\Delta_i^{(e)} - \Delta_i^{(c)})^2}{(\Delta_i^{(e)})^2} \right). \quad (2)$$

Функция G вида (2) имеет множество локальных минимумов, причем в случае слабо поглощающих пленок эти минимумы практически неразличимы, а в случае сильно поглощающих – размыты настолько, что идентификация решения становится невозможной.

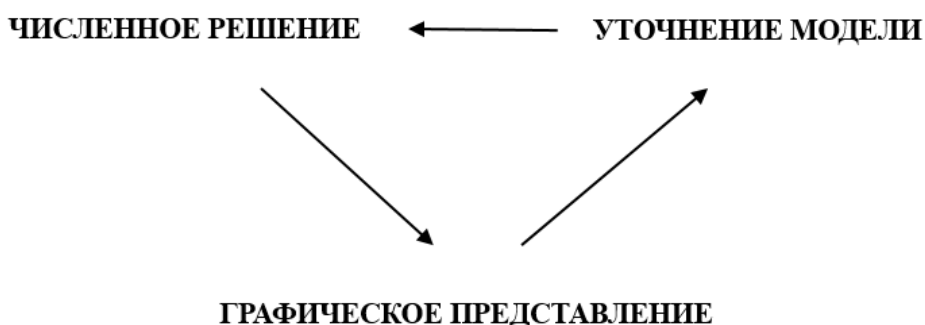


Рис. 1. Обобщенная схема работы алгоритма.

Предлагаемый нами комплексный метод решения обратной задачи эллипсометрии объединяет численный (оптимизационный метод) и элементы графо-аналитического. Был разработан соответствующий алгоритм (рис. 1) и в среде Mathcad написана программа реализующая его.

Работу метода можно продемонстрировать на примере обработки

э
л
л Сначала находится численное решение с достаточно с плохой точностью (по n , d и k) и широкими пределами для расчета моделей. По полученным значениям вычисления функционала G строится поверхность, где по осям x и y отображаются n и d слоя, а по оси z – значение G . В нашем случае – это значение ошибки среднеквадратичного отклонения модели от экспериментальных измерений.

м
е
т
р
и
ч
е
с
к
и
х

и
з
м
е
р
е
н
и
й

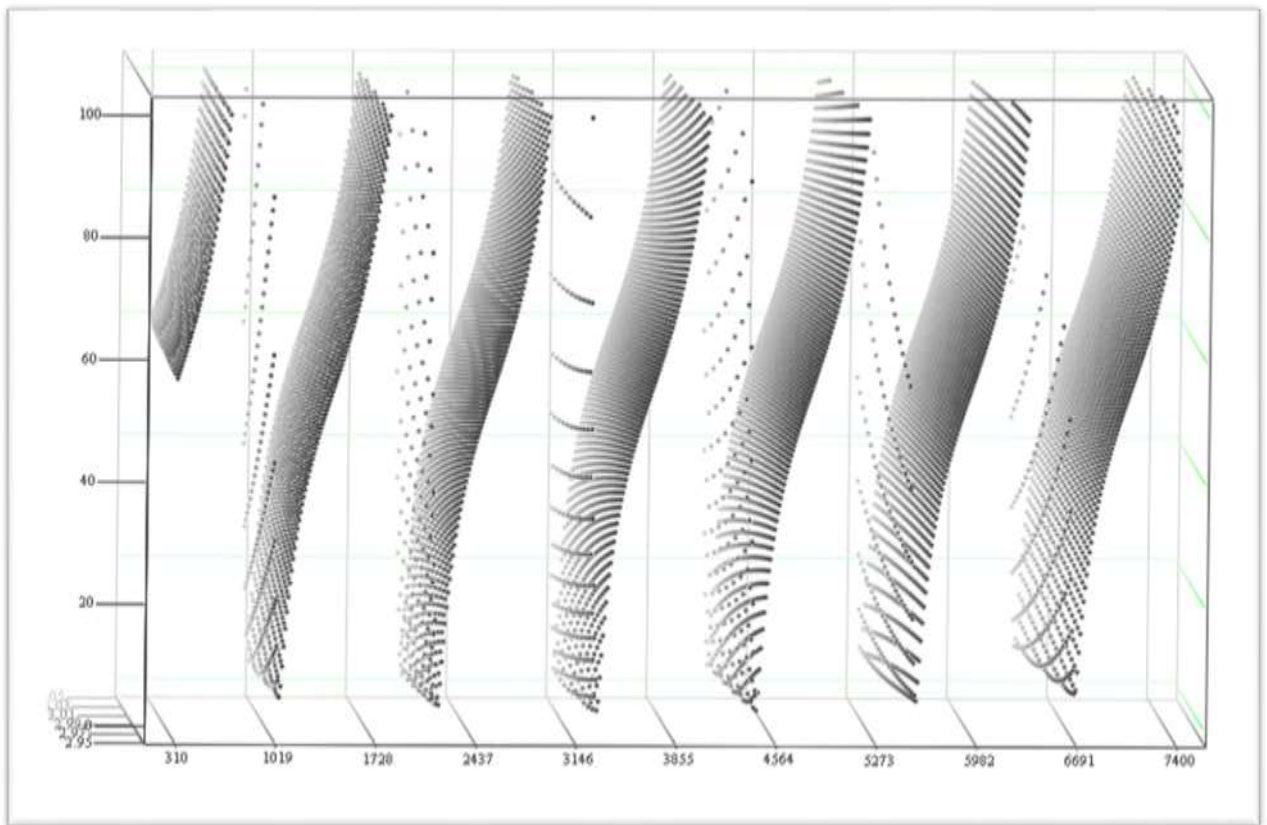


Рис. 2. График поверхности $G(n,d)$ первого численного решения.

Далее по графику (рис. 2) определяются более узкие пределы, но уже с большей точностью, где находится предполагаемый минимум функции G .

Снова производится численное решение (рис. 3). Если полученной точности уже достаточно, то можно прекратить дальнейшие вычисления. Если нет, то процедуру повторяют.

Эффективность такого метода можно оценить, сделав расчет численным методом с начальными пределами, но с конечной требуемой точностью. Сравнив количество моделей, которое пришлось рассчитать в первом и втором случае, можно сказать, что предложенный метод уменьшает их количество в десятки раз. А, следовательно, и затрачиваемое на это время. Наиболее эффективным метод оказался для однослойных пленок.

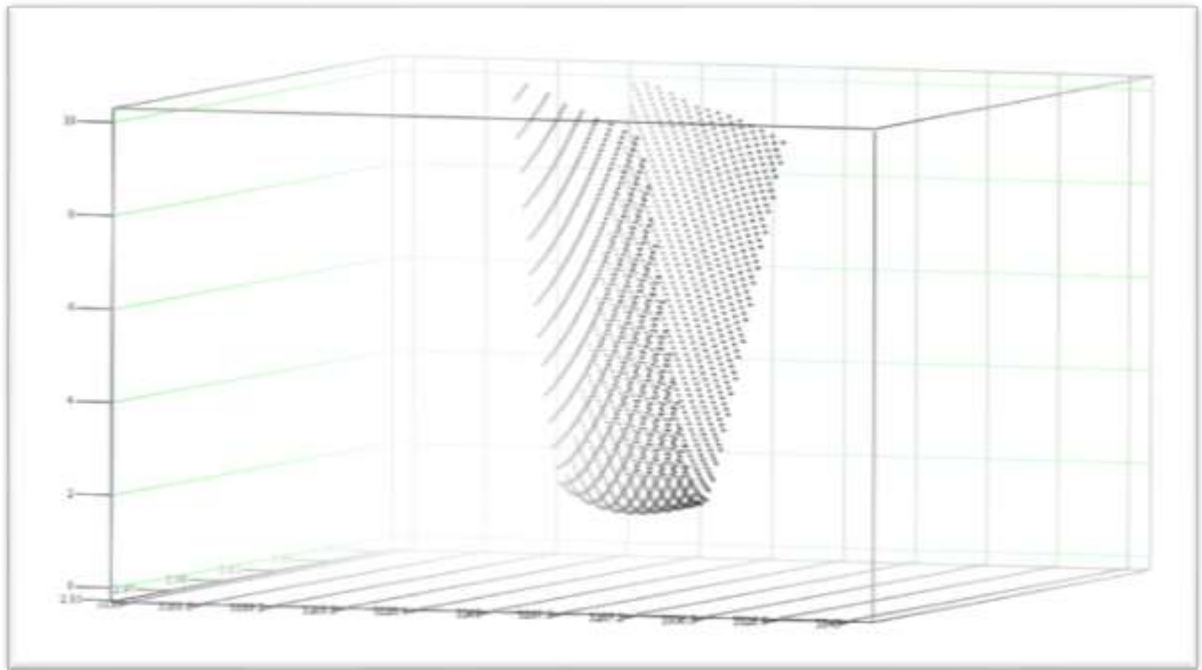


Рис. 3. График поверхности $G(n,d)$ второго численного решения.

Апробация метода была произведена на 4х сериях пленок различных толщин и на различных подложках. По каждой из них были опубликованы соответствующие статьи с результатами исследований [1–3]. Следовательно, можно говорить о том, что предложенный нами метод пригоден для использования в дальнейших исследованиях.

Список литературы

1. Кара-Мурза, С.В. Исследование оптических свойств гетероструктуры $\text{BiFeO}_3/\text{SrTiO}_3$, выращенной на подложке $\text{Al}_2\text{O}_3(0001)$ методом высокочастотного катодного распыления / С.В. Кара-Мурза [и др.] // Оптика и спектроскопия. – 2022. – Т. 130, В. 7. – С. 1037–1040.
2. Kara-Murza, S.V. Optical properties of $\text{Sr}_x\text{Ba}_{1-x}\text{Nb}_2\text{O}_6$ nanoscale films ($x=0.5$ and 0.61) grown by RF-cathode sputtering in an oxygen atmosphere / S.V. Kara-Murza, etc. // Journal of advanced dielectrics. Vol. 11, Nos. 4 and 5 (2021) 2160014. – 6 p.
3. Техтелев, Ю.В. Эллипсометрия пленки $\text{Sr}_{0,5}\text{Ba}_{0,5}\text{Nb}_2\text{O}_6$ на кристаллической подложке $\text{MgO}(110)$ / Ю.В. Техтелев [и др.] // «Физика бесвинцовых пьезоактивных и родственных материалов. Моделирование экосистем (Анализ современного состояния и перспективы развития)». Труды Десятого Международного междисциплинарного молодежного симпозиума. Ростов-на-Дону, 27–28 декабря 2021 г. – Ростов-на-Дону: Изд-во Южного федерального университета, 2021. – Т. 2, В. 10. – С. 133–137.
4. Тихий, А.А. Особенности интерпретации результатов эллипсометрических измерений / А.А. Тихий [и др.] // Оптика и спектроскопия. – 2012. – Т. 112. – № 2. – С. 329–334.

5. Тихий, А.А. Эллипсометрический метод определения оптических параметров тонкопленочных покрытий со сложной структурой / А.А. Тихий [и др.] // Оптика и спектроскопия. – 2015. – Т. 119. – № 2. – С. 282–286.

УДК 389.00:254.147

Е. А. Титова,
*кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедры технологий производства и профессионального образования,
г. Луганск
elena-titova2017.titova@yandex.ru*

МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ В СТРУКТУРЕ ГОТОВНОСТИ К ОРГАНИЗАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрен один из компонентов готовности к организационно-технологической деятельности будущих педагогов профессионального обучения, который выражает осознанное и позитивное отношение к выбранной профессии. Является регулятором эффективности всего процесса профессиональной подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: мотивационно-ценностный компонент; готовность; структура.

Деятельность педагога профессионального обучения в последнее время кардинально меняется под влиянием новых производственных и образовательных технологий, форм организации производства и образовательного процесса, что и обусловило исследование проблемы формирования готовности будущего педагога профессионального обучения к организационно-технологической деятельности. Сама сущность этого феномена и нахождение эффективных путей формирования во многом зависят от выявления его структурных компонентов и их характеристики.

Структура (лат. *structūra*) – это взаиморасположение и определенная взаимосвязь составных частей целого, внутреннее строение. Структура также может касаться устройства, организации чего-либо [1, с. 34].

В науке нет единого подхода к определению структурных компонентов готовности будущего педагога профессионального обучения к профессиональной деятельности, а в связи с недостаточным исследованием самой организационно-технологической деятельности и готовности к ней будущих педагогов профессионального обучения возникает необходимость проанализировать существующие наработки по проблеме определения структуры готовности педагога и инженера к профессиональной деятельности.

Исследователи данной проблемы считают ее состоянием, предполагающим наличие в структуре готовности таких свойств, черт и

проявлений, как позитивное отношение к деятельности; адекватные требования к ней; мотивация; качества характера, важные для осуществления профессии; способности, необходимые знания, навыки и умения; особенности эмоционально-волевого восприятия и реакции на происходящие процессы.

Ученые рассматривают компоненты готовности с разных позиций, обосновывая свои варианты ее структуры.

Так, по мнению В.А. Слостенина и Л.С. Подымовой, профессиональная готовность специалиста охватывает следующие направления:

– психологическая готовность – сформированность определенной степени направленности на профессиональную деятельность;

– научно-методическая готовность – предполагает овладение определенным объемом общественно-политических, психолого-педагогических и специальных знаний, необходимых для профессиональной деятельности;

– практическая готовность – наличие сформированных на прогнозируемом уровне профессиональных умений и навыков

– психофизиологическая готовность – наличие соответствующих профессионально значимых черт личности, необходимых для профессиональной деятельности и овладения определенной специальностью;

– физическая готовность – соответствие состояния здоровья и физического развития требованиям профессиональной деятельности и профессиональной трудоспособности [5, с. 35].

На основании этого исследователи [5, с. 120] в структуре готовности к профессиональной педагогической деятельности выделяют мотивационно-ценностный (личностный) компонент.

Мотивационно-ценностный компонент исследуемой нами готовности способствует упорядочению и организации овладения будущим педагогом профессионального обучения организационно-технологической деятельностью, а также выступает предпосылкой его самообразовательной деятельности, самовоспитания и саморазвития, регулятором эффективности всего процесса профессиональной подготовки. Этот компонент выражает осознанное отношение будущего педагога профессионального обучения к организационно-технологической деятельности, влияя не только на формирование готовности к этому виду деятельности, но и на характер, глубину вовлеченности в нее, результаты профессиональных усилий по подготовке рабочих, служащих и специалистов среднего звена, а также организацию и реализацию производственных процессов. Мотивационный компонент имеет для субъекта деятельности личностное значение, поскольку укрепляет его заинтересованность этой деятельностью и превращает заданные внешние установки во внутренние потребности будущего педагога профессионального обучения. Как утверждает М.В. Воробьева, В.Ю. Питюков, побуждение к действиям всегда исходит от потребностей как основы мотивации [2, с. 67]. К мотивации относятся различные виды побуждений: цели, стремления, интересы, установки, убеждения,

потребности. В связи с этим мотивация трактуется учеными по-разному. В таблице 1. представлены наиболее яркие, на наш взгляд, подходы исследователей на сущность феномена «мотивация».

Таблица 1 – Подходы ученых к пониманию сущности феномена «мотивация» (составлена автором)

Авторы	Определение мотивации
1	2
М.Ш. Магомед-Эминов	процесс психической регуляции конкретной деятельности;
И.А. Джидарьян	процесс действия мотива, как механизм, определяющий возникновение, направление и способы осуществления конкретных форм деятельности;
В.К. Вилюнас	совокупная система процессов, отвечающих за побуждение и деятельность;
Т.О. Гордеева	конструкт, используемый для объяснения причин поведения людей (того, почему они ведут себя так, а не иначе), его направленности и механизмов осуществления;
Л.С. Рубинштейн	понятие является комплексным и включает в себя установки, мотивы, потребности, ценностные ориентации, отношение и интересы.

Важным элементом мотивационного компонента готовности к организационно-технологической деятельности является направленность будущего педагога профессионального обучения на этот вид деятельности и овладение ею. Как справедливо замечает В.А. Сластенин [4, с. 23], направленность является интегративным свойством, обеспечивающим индивидуальность личности и ее связь с окружающим миром. Вышеизложенное позволяет утверждать, что потребность в профессиональной реализации характеризует направленность будущего педагога профессионального обучения и на реализацию в организационно-технологической деятельности.

Также необходимо обратить внимание на ценностное отношение будущего педагога профессионального обучения к профессии. Исследователи отмечают, что ценности, во-первых, определяют содержание сознания; во-вторых, удовлетворяют интересы и потребности личности; в-третьих, являются особой индивидуальной реальностью, предполагая положительную значимость вещей, процессов, идей для жизнедеятельности субъекта; в-четвертых, влияют на мотивацию и выбор способов поведения человека.

Резюмируя, можем сказать, что необходимость мотивационно-ценностного компонента в структуре готовности будущего педагога профессионального обучения к организационно-технологической

деятельности обусловлена логикой процесса профессиональной подготовки, который начинается с формирования положительной мотивации к обучению, осознания необходимости такой подготовки, ценностью овладения организационно-технологической деятельностью для эффективной реализации профессионально-педагогической деятельности в целом и самореализации в профессии.

Список литературы

1. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб. :Норинт, 2000. – 1536 с.
2. Профессиональная мотивация студентов туристского вуза: монография / Воробьева М. В., Питюков В. Ю. – Одинцово : АНОО ВПО «Одинцовский гуманитарный институт», 2013. – 180 с.
3. Рубинштейн, Л. С. Основы общей психологии / Л. С. Рубинштейн : в 2 т. Т. 1. – М., 1989. – 455 с.
4. Сластенин, В. А. Педагогика профессионального образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / под ред. В. А. Сластенина. – М., 2004. – 368 с.
5. Сластенин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М.: Издательство Магистр, 1997. – 224 с.

УДК 539.2.

А.О. Ткачева,
*ассистент кафедры физики
и методики преподавания физики
a.tkachyova3@yandex.com;*

Е.Е. Горбенко,
*к.ф.-м.н, доцент кафедры физики
и методики преподавания физики;
e_g81@mail.ru*

Луганский государственный педагогический университет

ПОЛУЧЕНИЕ ТЕМПЕРАТУРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ УДЕЛЬНОЙ ТЕПЛОЕМКОСТИ ГЦК-КСЕНОНА ПРИ РАЗЛИЧНЫХ ДАВЛЕНИЯХ В МОДЕЛИ ТОЛПЫГО

Аннотация. В настоящее время собрана большая экспериментальная информационная база об электронных, кинетических и атомных свойствах твердых тел. Эта информация нуждается в упорядочении, однако часто даже исключение из опыта значений физических величин, невозможно, без использования теоретических моделей. Вместе с тем при хорошем согласии наблюдаемых свойств и явлений, микроскопическая теория представляет

собой определенную предсказательную ценность и может направлять экспериментальные исследования.

Ключевые слова: кристаллы инертных газов, модель Толпыго, высокое давление, удельная теплоемкость.

Введение. Основной задачей физики твердого тела является построение теории свойств конкретного материала на основе первых принципов. Необходимо иметь теорию, в которой различные свойства кристаллов можно было бы регулярно рассчитывать с помощью единой идеи и получать результаты, хорошо согласующиеся с экспериментами. На современном этапе, с развитием метода псевдопотенциала и бурным развитием теории функционала плотности (частный случай метода псевдопотенциала в приближении слабого однородного газа), такая проблема может быть решена. С самого начала этот метод был направлен на решение практических задач и является по сути микроскопическим. Его основой является подход к атомному остову с точки зрения ее рассеивающих свойств, которые остаются практически неизменными при любых обстоятельствах, пока не изменится сам остов.

Появление и развитие теории псевдопотенциалов создало аппарат, для теоретического описания и понимания физических свойств твердых тел. Однако эффективность расчетов метода псевдопотенциала связана с возможностью использовать экспериментальные данные для высокоточного определения атомных потенциалов или псевдопотенциалов.

Экспериментальные исследования свойств вещества при сверхвысоких давлениях сталкиваются с рядом особых проблем, требующих наличия теории, разработанной специально для таких условий. В качестве примера можно привести рассмотрение и учет многочастичного и электрон-фононного взаимодействий в динамике решетки. Адиабатический потенциал необходимый для построения динамики кристаллических решеток, может быть рассчитан из первых принципов или аппроксимирован известной функцией расстояния, т.е. с помощью метода межатомных модельных (эмпирических) потенциалов.

Твердый ксенон относится к тяжелым кристаллам инертных газов (КИГ), который показывается особенно привлекательным для количественных исследований динамики и термодинамики данного кристалла под давлением благодаря своей структурной простоте. Поэтому целесообразно выбрать в качестве объекта исследования Хе в кристаллической структуре. При увеличении давления, действующего на твердое тело, межатомные взаимодействия усиливаются, в некоторых случаях радикально меняя физические и химические свойства материала.

Получение теплоемкости и ГЦК-Хе под давлением. В твердом ксеноне пренебрежимо малы квантовые эффекты, и он имеет самое низкое давление металлизации p_m . Экспериментальные измерения p_m лежат в области от 121 до 138 ГПа, что делает этот кристалл очень привлекательный

для исследований. При низких температурах Хе кристаллизуется в ГЦК-структуру и под действием давления переходит в гексагональную плотноупакованную структуру при 75 ГПа.

В большинстве теоретических исследований динамических и термодинамических свойств Хе используется эмпирические межатомные потенциалы. Этот метод удобен тем, что позволяет избежать сложной проблемы изучения деталей межатомных взаимодействий в кристаллах. Однако именно по этой причине возможность более четкого понимания полученных результатов ограничена. Так, когда применяется потенциал с небольшим числом подгоночных параметров (например Леннарда-Джонса), то качественная природа самого потенциала делает расчет изначально неточным. Таким образом, в этом случае хорошее описание некоторых свойств КИГ не гарантирует адекватности потенциала [1].

В работе [2] в рамках модели Толпыго с помощью динамической матрицы, основанной на неэмпирическом короткодействующем отталкивающем потенциале, рассчитаны фоновые частоты сжатого ГЦК-Хе с учетом электрон-фононного взаимодействия в точках основного значения Чади-Коэна [3].

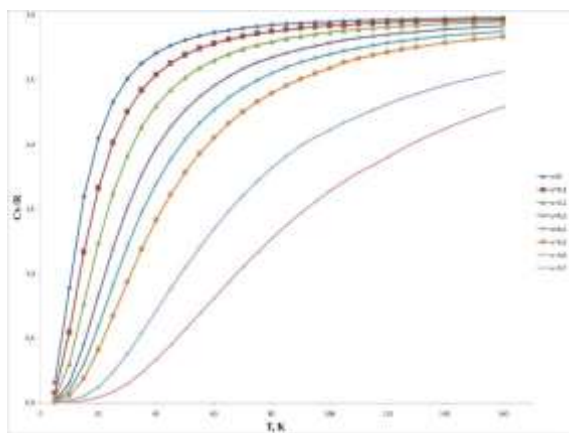
Решеточная теплоёмкость (c_v) в гармоническом приближении описываются известными формулами [4]:

$$c_v = \frac{\Omega}{(2\pi)^3} \sum_{\lambda} \int d^3(\mathbf{k}) \left[\frac{\hbar\omega_{\lambda}(\mathbf{k})}{k_B T} n_{\lambda}(\mathbf{k})(n_{\lambda}(\mathbf{k})+1) \right]$$

$$n_{\lambda}(\mathbf{k}) = \left[\exp\left(\frac{\hbar\omega_{\lambda}(\mathbf{k})}{k_B T}\right) - 1 \right]^{-1} \quad (1)$$

где $k_B = 1,3806662 \cdot 10^{-23}$ Дж/К – постоянная Больцмана, $\Omega = 2a^3$ – объем элементарной ячейки для КИГ в ГЦК-фазе.

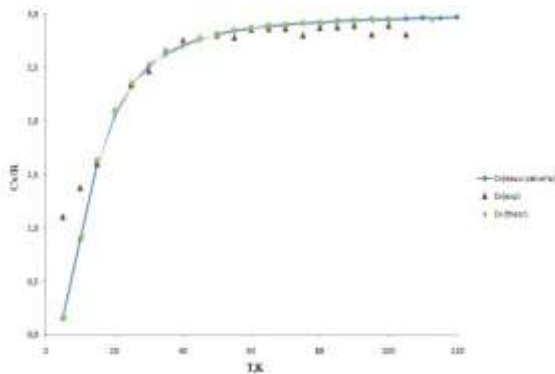
Для вычисления интегралов на зоне Бриллюэна использовался метод Чади-Коэна [5]. Сущность этого метода состоит в замене интеграла по зоне Бриллюэна суммой значений подынтегральной функции в особых точках (точках главного значения), найденных теоретико-групповыми методами.



На рисунке 1 представлена температурная зависимость удельной теплоемкости C_v при разных сжатиях (давлениях). Как видно из рисунка 1, при увеличении давления значения C_v/R уменьшаются, они не достигают предельного значения 3 и изменяется вид кривой.

На рисунке 2 представлена сравнительная зависимость теплоемкости C_v от температуры T при нулевом

давлении для ксенона: сплошная линия с символами - наши расчеты, $C_V(\text{exp})$ – эксперимент [6], $C_V(\text{theor})$ - расчеты авторов [7].



Поскольку $C_V(T)$ однозначно определяется фононным спектром во всей зоне Бриллюэна, ясно, что лучшее согласие с экспериментом по теплоемкости должны давать теории, наиболее точно описывающие фононный спектр. Поэтому теория Толпыго приводит к хорошему согласию с экспериментом [8].

Заключение. Представленные результаты теоретического *ab initio* исследования динамики решетки сжатого кристалла инертных газов в модели Толпыго, явно учитывающей деформацию электронных оболочек с помощью дипольного приближения. Более того, зависимость $C_V(T)$ содержит информацию обо всем фононном спектре, что позволяет также сделать вывод в пользу теории, которая это учитывает. Так же было показано, что расчеты динамики решетки для ксенона под давлением, и без него, с использованием теории, учитывающей деформацию электронной оболочки (неэмпирическая версия модели Толпыго), позволяют проводить количественные исследования как упругих так и термодинамических характеристик фононов, в широком диапазоне давлений с хорошей точностью.

Список литературы

1. Karasevskii, A.I. Equations of state and thermodynamic properties of rare-gas solids under pressure calculated using a self-consistent statistical method / A.I. Karasevskii, W.B. Holzapfel // Phys. Rev. B. – 2003. – В. 67. – P. 224301.
2. Троицкая, Е.П. Энергия нулевых колебаний в сжатых кристаллах ряда Ne-Xe / Е.П. Троицкая, В.В. Чабаненко, Е.Е. Горбенко // ФТВД. – 2007. – № 17(3). – С. 14.
3. Троицкая, Е.П. Фононы и электрон-фононное взаимодействие в кристаллах инертных газов при высоких давлениях / Е.П. Троицкая, В.В. Чабаненко, Е.Е. Горбенко // ФТТ. – 2007. – № 49. – С. 2055.
4. Foch, V.A. Näherungsmethode zur Lösung des quantenmechanischen Mehrkörperproblems / V.A. Foch // Zs. Phys. – 1930. – № 61. – P. 126.
5. Chadi, D.J. Special Points in the Brillouin Zone / D.J. Chadi, M.L. Cohen // Phys. Rev. – 1973. – В. 8, №. 12. – P. 5747.
6. Trefny, J.U. Specific heat of solid xenon / J.U. Trefny, B. Serin // Low Temp. Phys. – 1969. – V. 1, I. 3. – P. 231-240.
7. Зароченцев, Е.В. Теплоемкость и тепловые колебания решетки кристаллов элементов нулевой группы / Е.В. Зароченцев, К.Б. Толпыго, Е.П. Троицкая // ФНТ. – 1979. – Т. 5, № 11. – С. 1324-1333.
8. Троицкая, Е.П. Неадиабатические эффекты в динамике решетки сжатых кристаллов инертных газов / Е.П. Троицкая, В.В. Чабаненко, Е.Е. Горбенко // ФТТ. – 2005. – Т. 47, № 9. – С. 1683-1688.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФИЛОЛОГИИ И ЛИНГВИСТИКИ

УДК [398.22:791.43](520)]

Бондаренко К. А.,
старший преподаватель кафедры
английской и восточной филологии,
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск
krissta26@mail.ru

ВОПЛОЩЕНИЕ ДУАЛЬНОСТИ ПЕРСОНАЖЕЙ ИЗ ЯПОНСКИХ МИФОВ В АНИМЕ-СЕРИАЛАХ

Аннотация. В статье рассматриваются философская концепция двойственности или течение дуализма, а также его воплощение среди аниме-персонажей в японской анимации; анализируется двойственность мифологических образов, а именно представителей японской нежети на материале аниме.

Ключевые слова: аниме, японская нежить, мифологический образ, дуализм.

Двойственность природы или понятие допфельгантера прослеживается в культурах разных народов и парные понятия: добро и зло, черное и белое или ад и рай – основа практически каждой религиозной идеологии даже в современном мире, ведь многие актуальные течения, что неудивительно, до сих пор подвержены им, такие как японская анимация.

Английский писатель Роберт Льюис Стивенсен утверждал, что «насильственное соединение в одном пучке столь различных прутьев, эта непрерывная борьба двух враждующих близнецов в истерзанной утробе души являются извечным проклятием человечества» [2, с. 83]. Присутствие двух начал противопоставляющим друг друга скрывается в каждом уголке нашей вселенной и данная теория о «борьбе» двух начал реализуется в разных научных областях и называется это течение – *дуализм*.

Вопросом симбиоза философии, религии и мифологии в области дуализма или дуальности рассматривались рядом зарубежных и отечественных специалистов, а именно: К. Куракава, Я. Окура, Л. Ж. Реале, Д. Антисери, Я. Огура, Т. Хайд, П. Бейл, Г.В. Лейбниц, Л. Вольф, К. Ямстремки, К. Кино, Ю. Ясуо, К. Росс, Платон, А.С. Колесникова, В. П. Андросов, А. Н. Мещеряков, В.Г Лысенко, А.А. Чикин, В.И. Дубровский.

Для начала определим понятие «дуализма». Философский словарь, дает следующую трактовку: «*дуализм* или от лат. *Dualis* – **двойственный**» представляет собой философскую теорию, которая предполагает наличие двух независимых и несводимых друг к другу основ [6, с. 209]. В более широком смысле дуализм определяется как сосуществование двух различных, не

тождественных друг другу принципов, мировоззрений, жизнеустремлений и т.п.

Определение дуализма впервые было употреблено зарубежным лингвистом, Т. Хайдом, исследователь применяет данный термин к религиозному противопоставлению светлого начала (добро, Бог) и темного начала (зло, Антихрист) [5, с. 217]. Схожее значение дает для этого понятия и немецкий ученый Вильгельм Лейбниц. Однако Лейбниц больше опирается на дуалистические взгляды Р. Декарта, который выделяет в первую очередь противопоставления «разума и материи» [3, с. 93]. Видения дуальных параллельных ученого больше уходят в оппозицию, чем параллельные Хайда и Вольфа, Лейбниц отмечает следующие: мышление и протяженность, реальный и возможный миры, ноуменальное и феноменальное, неорганическая и органическая природа, чувственное познание и разум, вера и знание.

Согласно же древнему греческому философу, Платону (который все же больше выделяет духовные оппозиции), следует рассматривать следующие дуалистические начала: Бог и дьявол, Божественное и людское, духовное и материальное, природа и дух, душа и тело [6, с. 57].

Реализация двойственности мифологического образа через религиозную призму довольно малоизученный фактор. А так как в Японии такой феномен как аниме является не только коммерчески успешным и популярным среди телезрителей и потребителей за рубежом, но уже и стало культурным наследием японского этноса, факт популяризации классических произведений, в том числе и мифов, а именно конкретных мифологических образов посредством аниме-сериалов, вызывает особый интерес для его исследования и дальнейшего изучения.

В японском мифологовосприятии (при вероисповедании двух языческих религиозных течений – буддизм и синтоизм) все сверхсущества несут в себе два начала: инь и ян, свет и тьму. Нет присутствия полностью положительного божества или полностью отрицательного демонического создания.

Наиболее интересным для изучения в рамках нашего анализа стали представители *нежети*, а именно:

Кицунэ (狐kitsune), является лисом-оборотнем, тем не менее в японской культуре, лиса может рассматриваться и с положительной точки зрения, когда принимает облик божества Инари. В соседних же культурах, например, в Китае и Корее лисицу-оборотня не жалуют, ведь та пожирает человеческие органы для продления своей молодости и увеличения силы и мощи.

Этого персонажа нельзя назвать положительным сто процентов, особенно под влиянием соседской исторической справки, в современной маскультуре. Тем не менее, именно в аниме мы прослеживаем дуальность данной разновидности нежити. В аниме «Приятно познакомиться, Бог» (神様、はじめましたkamisama, hajimemashita) изначально герой Кицунэ – Томоэ, язвительная личность, который не любит Нанами и не принимает ее как богиню земли и хочет, чтобы храм разрушился («別につぶれてはよい、俺に

したことがどううせ; мне все равно, меня это не касается»)), по прошествии времени начинает симпатизировать ей и даже влюбляется в Нанами.

Демоны или черты в японской мифологии, страшные внешне обладающие нечеловеческой мощью. **Они** вредят людям, так как это злые существа, проведя параллель с другими культурами, где встречаются подобные мифологические образы стоит выделить китайских приведений или Гуй (鬼), интерес вызывает тот факт, что иероглифы одинаковые, но в разных культурах, вся нежить отличается, ведь если в Японии они – это именно демон, то в Китае Гуй – это призрак или дух умершего, что больше свойственно для 幽霊 *yuurei* – приведение, в японской мифологии.

В других демонологиях и бестиариях, демонстрируют образ демона или черта только с негативной стороны, в Японии они носят не всегда только отрицательную семантику, скорее нейтральную сторону, их реализация в аниме, вообще демонстрируют данный «народ» скорее с положительной стороной, так в первой серии аниме «Несносные пришельцы», раса пришельцев «Они» (они и выглядят как они: рога неестественная кожа для человека), хотят захватить землю и настроены враждебно: «話これからだよ紹介し、ぎんがを超えて地球送られたいいんがさせた。Это господин Ивандер-сан. Он прибыл из другой галактики, чтобы завоевать землю». С другой стороны, главной героиней является дочь короля расы Они и вовсе не похожа на монстров как другие представители расы, она мила, добра и застенчива и даже умеет любить, что несвойственно расе демонов и собирается выйти замуж за главного героя: «そうか、お前がここまでいいんだら、結婚したいです; ох, раз ты так настойчив, я выйду за тебя замуж».

Стоит выделить и других мифологических персонажей, которые также ярко демонстрируют свою дуальность.

Бог Смерти или **Щинигами** берет свои корни из китайской мифологии, прообразом которого послужило божество Яньло-ван (閻羅王 *Yanluowang*). Персонаж Яньло-вана же был основан на буддийском божестве – Ямараджа или властелин ада в буддизме. И таким образом мы получаем следующую картину: **Ямараджа-Яньло-Щинигами**. Не смотря на очевидную логическую цепь, завершающее звено, является как не странно синтоистским воплощением божественного, что лишней раз демонстрирует нам двойственность мифологических персонажей, рассмотрим подробнее, на примерах. В японской анимации довольно часто используется образ жнеца смерти, однако самым протеречивым персонажем является именно бог смерти Рюук в аниме «тетрадь смерти». Он не просто мрачное демоническое создание, наоборот у него есть чувство юмора («いくつあったのかな? たぶん1000万? りんごはいくらですか? Интересно, сколько там было? Наверное, миллионов десять? А сколько это в яблоках?») и также он очень любит игры. Не смотря на то, что в начале нам демонстрируют его жестокую сторону, как любого демона («人を殺してみませんか? あなたはなんて退屈な人でしょう; Ты что не убиваешь людей? Какой ты скучный»), с каждой

серией он раскрывается как более сложный персонаж и мы можем видеть, что и жестокий бог смерти умеет сопереживать («この理想的な世界では、あなたが唯一の悪役になります; В этом идеальном мире ты окажешься единственным злодеем»), а также может быть и справедливым, когда главный герой умирал, не смотря на свою симпатию к нему, он тоже забрал его душу, написав имя Лайта в тетради смерти: «知り合いの初めに、ノートにあなたの名前を書く日が来ると言った; Я же тебе говорил в самом начале нашего знакомства, что наступит день, когда я запишу твое имя в свою тетрадь»).

Таким образом, мы четко можем проследить, что мифологические персонажи довольно частое явление в японской анимации, но что вызывает интерес, как они интерпретируются, в том или ином сериале, романтизация отрицательных героев давно не новшество, однако в японской анимации отрицательные персонажи никогда не бывают плохими на все сто процентов, так устроено аниме, поэтому персонификация того или иного бога или демона под кальку аниме, конечно видоизменяет первоначальную сущность мифологического образа, образуя дуальность персонажа, с другой стороны, углубляясь в историю, генезис и семантику героев, можно утверждать, что японские мифологические образы сами по себе двойственны.

Список литературы

1. Горегляд, В. Н. Классическая культура Японии: Очерки духовной жизни / В.Н. Горегляд, Отв. Редактор К. Г. Маранджян. – СПб.: Петербургское востоковедение, 2006. – 352 с.
2. Колесников, А.С. Философия Бертрана Рассела / А.С. Колесников // Современные дискурсы 2020. – М.: Азбуковник, 2020. – №3. – С. 86-111.
3. Лейбниц, Г. В. Опыты теодицеи о благодати божией, свободе человека и начале зла / Г. В. Лейбниц. – М: РИПОЛ классик, 2018. – 496 с.
4. Мещеряков, А.Н. Книга японских символов. Книга японских обыкновений / А. Н. Мещеряков. – М.: Наталис, 2003. – 556 с.
5. Петрушенко, Л. А. Философия Лейбница на фоне эпохи / Л.А. Петрушенко. – М.: Альфа-М, 2009. – 510 с.
6. Философский словарь / А.И. Абрамов и др.; под ред. И.Т. Фролова. – М.: Республика, 2001. – 719 с

М. В. Григорьева, Е. Н. Санченко
*аспирант направления подготовки 45.06.01 Языкознание и
литературоведение;
доцент кафедры теории и практики перевода,
кандидат филологических наук, доцент,
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск
ghostofangel25@mail.ru*

РЕКЛАМА КАК ФЕНОМЕН ЯЗЫКА И СОЦИУМА

Аннотация. В статье рассматривается специфика рекламного дискурса, в теоретическом аспекте анализируются особенности рекламного дискурса.

Ключевые слова: дискурс, рекламный дискурс, специфика рекламного дискурса.

Коммуникация в жизни современного человека в значительной мере связана с масс-медиа и, в частности, с рекламой. Под влияние рекламы попадает всё современное общество, которое находится в состоянии перехода к информационному обществу, к информационной цивилизации.

Сейчас реклама является самым действенным средством воздействия на покупателей и потребителей. Однако довольно сложно найти единое определение понятия «реклама». Так, например, автор книги «Проблемы рекламы и Public relations» И.Л. Викентиев предлагает следующее определение рекламы: «Реклама – это печатное, рукописное, устное или графическое сообщение о лице, товарах, услугах или общественном движении, открыто опубликованное рекламодателем и оплаченное с целью увеличения объемов сбыта, расширения клиентуры, получения голосов или общественной поддержки» [1, с. 214].

Известный специалист по маркетингу Ф. Котлер определяет рекламу как неличную форму коммуникации, осуществляемую с помощью платных средств распространения информации с четко указанным источником финансирования [7, с. 321].

По определению Е.Л. Головлевой реклама – это распространение информации о товарах и услугах с целью ускорения их продажи, установления контактов между покупателем и товаром; пропаганда товаров и информация о средствах их покупки; средство, которое вызывает появление у покупателя заинтересованности и желания купить данный товар [2, с. 67].

Все более актуальной становится проблема детального изучения рекламных текстов, языка рекламы, рекламного дискурса.

В настоящее время рекламный дискурс – один из наиболее актуальных для анализа типов дискурса в различных аспектах. Так, например, работы ученых К.Л. Бове, И.А. Гольмана, Ф. Котлера, Д. Огилви, У.Ф. Аренса,

Е.В. Ромата посвящены проблемам изучения рекламы и её языка, а работы Л.А. Кочетовой, В.И. Карасика, Н.К. Ивановой, С.В. Моцовой, А.В. Олянича – рекламному дискурсу в целом.

Под рекламным дискурсом мы понимаем коммуникативную единицу, созданную по определенному замыслу автора посредством различных языковых средств, содержащую в себе информацию о рекламируемом товаре или услуге, максимально приспособленную для активного продвижения рекламируемых объектов на рынке.

Рекламный дискурс, как утверждает Т.Б. Колышкина, имеет неразрывность и комплексность элементы разных знаковых систем как составных компонентов рекламного дискурса [4]. Основными функциями рекламного дискурса является информирование и воздействие; рекламный дискурс может быть «предельно кратким, очень длинным, очень простым, очень подробным, строго фактическим или глубоко эмоциональным» [6, с. 242].

Реклама как сложный вид человеческой деятельности стала конгломератом, который охватил все сферы жизни современного коммуниканта. Он постоянно находится под влиянием средств массовой информации и рекламных текстов.

Рассматривая манипуляции сознанием как неотъемлемую часть коммуникативного процесса, следует отметить, что основной лингвистической предпосылкой влияния языка на сознание является принципиальное несоответствие между множеством фактов действительности и широкими, но не безграничными возможностями языка, то есть конечным количеством языковых единиц, используемых для описания окружающего мира. Реклама дает действительно впечатляющую картину использования потенциала языка. «Природа рекламного текста как вида коммуникации (установка на акцентирование положительных качеств товара) обуславливает не только выбор эмоционально и оценочно маркированных средств, но и иррадиацию эмоциональности и оценки на другие элементы текста» [3].

Эффект воздействия рекламы зависит от ряда факторов, которые тесно взаимодействуют, но ключевую роль для создания рекламного образа играет языковая составляющая рекламного текста, речевая целесообразность, оптимальный выбор слов и оптимальная композиция. В рекламном дискурсе языковое манипулирование является тем самым феноменом, который связан с социальной силой, с мощным давлением, с привлечением и удержания внимания, интереса.

Несомненно, реклама оказывает комплексное воздействие: и речевое, и психологическое, и эмоциональное. Такие виды деятельности процессы как внушение и аргументация часто пересекаются. Именно поэтому создатели рекламы рассчитывают именно на эффект внушения, на воздействие на психику человека с целью убедить купить тот или иной товар. Язык рекламы – язык подсознания. Прямое обращение к сознанию потребителя «впечатывает» образы продукции в подсознание людей, создавая их символы, имиджи.

Особенностью рекламных текстов является то, что в них тесно взаимосвязаны функции сообщения и воздействия.

«Рекламный дискурс, – как утверждает исследователь рекламного дискурса И.А. Котенева, – является сферой наиболее яркого проявления коммуникативного аспекта языка, активно отражающий живые процессы его эволюции. Данный вид дискурса имеет строго ориентированную прагматическую установку, он сочетает признаки устной речи и письменного текста с комплексом экстралингвистических средств» [5].

Рекламная сфера в свою очередь создает благоприятные предпосылки для развития лексического состава языка, поскольку именно реклама наиболее быстро реагирует на появление новых объектов, явлений действительности.

Язык рекламы – это словесные средства, при помощи которых передается содержание текста рекламы. Существует множество способов изложения мысли, а также немалое количество стилистических акцентов и оттенков. В рекламе язык используется как мощный инструмент, поэтому так важно правильно подобрать языковые средства. С использованием речевых приемов в рекламном дискурсе важными становятся такие проблемы языка как нравственность, грамотность и проникновение иностранных слов в связи с быстрым развитием рекламных технологий.

Язык рекламы как продукт слаженной работы филологов, лингвистов, копирайтеров, психологов должен соответствовать определенным критериям: в минимальном объеме текста должно быть максимальное количество запоминающейся и убедительной информации, при этом сохраняя этические, грамматические и другие нормы.

Таким образом, в настоящее время современная реклама в жизни социума наделена огромным количеством функций. Язык рекламы играет большую роль в жизни современного человека. Постоянный интерес к данному феномену вызывают потребность дальнейшего изучения рекламной теории и практики. Исследование языка рекламы как многогранного системного явления, концептуального фрагмента современной реальности позволит в полной мере раскрыть особенности воздействия рекламного сообщения на сознание человека.

Список литературы

1. Викентьев, И.Л. Проблемы рекламы и Public relations / И.Л. Викентьев. – М.: Изд. Дом «Бизнес Пресса», 2007. – 406 с.
2. Головлева, Е. Л. Основы рекламы: учебное пособие / Е.Л. Головлева. – М.: Феникс, 2003. – 272 с.
3. Зазыкин, В.Г. Психология в рекламе / В.Г. Зазыкин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.studmed.ru/view/zazykin-vg-psihologiya-v-reklame_90814015aab.html – Дата обращения: 03.03.2023.
4. Колышкина, Т.Б. Модель анализа дискурса и рекламного дискурса / Т.Б. Колышкина // Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика. – Воронеж, 2010. – С. 34.

5. Котенева, И. А. Рекламный дискурс как феномен языка и культуры / И. А. Котенева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://core.ac.uk/download/pdf/151233407.pdf> – Дата обращения: 03.03.2023.

6. Сэндидж, Ч. Реклама: теория и практика / Ч. Сэндидж, В. Фрайбургер, К. Ротцолл. – М. : Прогресс, 1989. – 630 с.

7. Seitel, F.P. The Practice of Public Relations / F.P. Seitel. – New York, 1992. – 535 p.

УДК 811.581`398

В.С. Дорофеева,

*преподаватель кафедры английской и восточной филологии,
Луганский государственный педагогический университет,*

г. Луганск

fulasidafulasida@gmail.com

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ С КОМПОНЕНТОМ «ОТЕЦ» В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В статье рассматриваются фразеологические единицы китайского языка со словом-компонентом «отец» и его значением для китайской культуры.

Ключевые слова: фразеологизм, пословица, поговорка, ченьюй, слово-компонент.

Роль отца является одной из самых важных в китайской культуре и истории. В древности патриархат был характерен для китайской иерархической семейной структуры, где отец был главой семьи и отвечал за ее благополучие.

В китайской культуре существует большое количество древних текстов, посвященных отцам и отцовству. В них говорится, что отец должен быть справедлив в своих отношениях детьми, защищать их и поощрять.

Также многие философы, литераторы и цари были известны своим отношением к семье и отцовству. Главным духовным отцом китайского народа можно считать Конфуция, поскольку именно он стал основоположником учения о создании гармоничного государства, общества и семьи.

Также следует упомянуть об «Отце нации» – Сунь Ятсене, поскольку он стоял у истоков свержения династии Цин, маньчжурской династии, которая правила Китаем практически 300 лет.

Говоря же о роли и образе отца на поприще языкового наследия, нельзя не упомянуть фразеологию, так как она является кладезем знаний и представлений о жизни и мировоззрении людей различных эпох.

Китайский язык имеет обширную фразеологическую систему, которая включает в себя огромное количество фразеологических единиц. Они же

основаны на китайской культуре, истории и традициях, а также отражают особенности китайской мысли. Однако, степень изученности фразеологических единиц китайского языка может варьироваться в зависимости от того, о каком разряде идет речь.

Фразеологизмы в китайском языке представлены следующими разрядами:

1. Ченьюй «成语» – идиомы.
2. Яньюй «颜语» – пословицы.
3. Сехоуэй «歇后语» – недоговорки-иносказания.
4. Гуаньюньюй «惯用语» – фразеологические сочетания.
5. Суюй «俗语» – поговорки.

Наиболее изученными из них являются ченьюй, пословицы и поговорки.

Слово «отец» в китайском языке встречается в нескольких вариантах, однако в данной статье мы рассмотрим такие варианты как «父亲» [fùqīn] или же сокращенная его форма «父» [fù], а также «父» [fù] в составе выражения «父母» [fùmǔ] – родители, где «父» [fù] это отец, а «母» [mǔ] это мать.

Пословица «父子山上, 各人努力» [fùzishān shàng, gèrén nǔlì] – «отец и сын в горах – каждый старается» говорит о том, что благополучие человека зависит от него самого [5, с. 1563].

Пословица «父兄失教, 子弟不堪» [fù xiōng shī jiào, zǐdì bùkān] – «когда отец ослабляет воспитание/образование, то дети сразу становятся невоспитанными» говорит о том, что процесс воспитания детей родителями должен быть непрерывным.

Ченьюй «父债子还» [fù zhài zǐ huán] – «долги отца погашает сын» имеет эквивалент в русском языке и означает – «что посеешь, то и пожнешь» [5, с. 1563].

Пословица «父子之间形不似而神似» [fùzi zhījiān xíng bù sì ér shénsì] – «отец и сын не схожи внешне, однако удивительно схожи душой» говорит о духовной связи отца и сына.

Также в китайском языке существует схожее выражение «父子天性» [fùzi tiānxìng] – «природные качества/характер отца и сына» говорит о том, что отец и сын обладают общими качествами [5, с. 1563].

Поговорка «父子不同席, 叔侄不对饮» [fùzi bùtóng xí, shūzhí bù duì yǐn] – «отец и сын не сидят за одним столом, дядя и племянник не выпивают вместе», берет своё начало из древности и основывается на конфуцианском учении о сыновней почтительности и уважении по отношению к старшим.

В древнем Китае, собираясь за столом, мужчины садились по старшинству, во главе стола на возвышенности мог сидеть глава рода, старейшина или лидер, а рядом с ними по мере важности располагались гости.

Данная поговорка встречается в сокращенном варианте «父子不同席» [fùzi bùtóng xí] – «отец и сын не сидят за одним столом». Также существует аналогичная поговорка «父子不同舟» [fùzi bùtóng zhōu] – «отец и сын не садятся в одну лодку» [5, с. 1563].

Пословица «父母的家当，儿一分，女一分» [fùmǔ de jiā dāng, ér yī fēn, nǚ yī fēn] – «домашняя утварь родителей – часть сыну, часть дочери», говорит о том, что у каждого из детей есть своя часть от наследства родителей и никто не будет обделён [5, с. 1562].

Пословица «父不偿子债» [fù bù cháng zǐ zhài] – «отец не выплачивает долги своего сына», означает, что дети сами должны брать ответственность за свои поступки.

Фразеологическое сочетание «父一辈 · 子一辈» [fù yī bèi, zǐ yī bèi] – «отец одно поколение, сын – другое» означает «разрыв между поколениями» или же так знакомый нам «конфликт отцов и детей» [3, с. 813].

Подводя итог, следует отметить, что фразеологические единицы китайского языка со словом-компонентом «отец» встречаются достаточно часто, однако их значение не всегда однозначно.

Встречаются фразеологизмы, в которых описываются отношения отцов и детей, однако чаще – отцов и сыновей; фразеологизмы, в которых описывается важность роли отца для семьи, рода и общества; также фразеологизмы с таким словом-компонентом часто указывают на острую необходимость в правильном, а иногда и строгом воспитании детей.

В целом, роль отца в китайском обществе была и продолжает быть важной и является одним из ключевых факторов, определяющих структуру семьи и социальных взаимоотношений в Китае.

Список литературы

1. Ошанин, И. М. Большой китайско-русский словарь / И. М. Ошанин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bkrs.info/>, свободный. (Дата обращения: 23.03.23 г.).
2. 百度 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.baidu.com/>, свободный. (Дата обращения 24.03.23 г.).
3. 中国惯用语大全 /温端政等编著。 – 上海：上海辞书出版社，2004。 – 1414 页。
4. 中国谚语大全（上） /温端政等编著。 – 上海：上海辞书出版社，2004。 – 1371 页。
5. 中国谚语大全（下） /温端政等编著。 – 上海：上海辞书出版社，2004。 – 2386 页。

*А.И. Мельничук,
ассистент кафедры русского языкознания
и коммуникативных технологий
ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический
университет»
г.Луганск
melnichuknastya2894@yandex.ru*

ИНТОЛЕРАНТНОСТЬ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности проявления интолерантной языковой игры в качестве манипуляции в политическом медиадискурсе.

Ключевые слова: интолерантность, манипуляция, языковая игра, политические ток-шоу.

Постановка проблемы. Нетерпимость (интолерантность) – неуважение к привычкам и убеждениям (верованиям) окружающих людей. Нетерпимость может предполагать несправедливое обращение с людьми по причине их религиозных убеждений, гендерологических признаков или даже одежды и прически. Нетерпимость не приемлет различий и является одной из основ расизма, антисемитизма, ксенофобии и дискриминации, часто приводит к насилию [2].

Цель исследования – изучение и анализ языковой манипулятивной игры в политическом дискурсе ток-шоу «60 минут».

Языковая игра, согласно исследованиям Людвиг Витгенштейна в «Философских исследованиях», является моделью коммуникативного поведения, при которой сознательно идет нарушение системных взаимоотношений.

При изучении функционирования языковых единиц в политическом дискурсе характерной особенностью являются две равноправные проблемы – язык власти и власть языка. Они различаются следующими факторами: власть языка изучают лингвисты, определяя, как семантика слов и коннотация лексикона политических деятелей влияет на массовое сознание народов; язык власти изучает языковые средства и приемы языковой игры, их реализацию в политической коммуникации. Язык власти – объект изучения политической лингвистики.

Для русского политического дискурса характерной особенностью, по мнению В.А. Масловой в работе «Политический дискурс: языковые игры или игры в слова?», является метафоричность, чаще всего троп употребляется в двух «тематиках» – военной и медицинской. Например, это демонстрируют газетные заголовки и слоганы в дискурсах различных ток-шоу перед

выборами: «избирательная битва», «война кандидатов», «правительственный кризис», «шоковая терапия выборов» и т.д.

Медиатекст активно выражает позицию власти, влияет на общественное мнение. Язык СМИ формирует и корректирует общественное сознание как между властью, так и между электоратом и политическими силами.

Важно, что языковая игра с помощью иронических и сатирических приемов, а также шуток, омонимии определяют уровень толерантного отношения между коммуникантами.

В ходе исследования были проанализированы следующие проявления интолерантной языковой игры в политическом ток-шоу «60 минут» и интернет-изданиях:

Во время наблюдения за политической борьбой в Украине за президентское кресло особенно активно использовали интолерантную языковую игру ведущие ток-шоу «60 минут», обсуждая дебаты Петра Порошенко и Владимира Зеленского так как политическая предвыборная агитация двух главных партий позволяла себе оскорблять оппонента, навешивая на них «ярлыки», комментируя дефекты внешности, умственных способностей, черт характера и даже состояния здоровья Петра Порошенко, тем самым поддерживая его конкурента. При написании статьи был проанализирован выпуск программы от 19.04.2019, где главной темой были дебаты на стадионе «Олимпийский»: *Политически нечестного игрока Петра Порошенко вообще не стоит выпускать во второй тур! Он не хотел сдавать допинг, вдруг в крови мельдоний? (О.Скабеева); Аутсайдер предвыборной гонки вдруг не проходит допинг перед решающим выходом на стадион, господи? (Е.Попов).* Причем такая диффамация была не более чем игрой, о чем свидетельствует следующий факт: как только противник выбывал из политической борьбы, ярлык отклеивался от него.

2. В.В. Путин, политический лидер России, не раз демонстрировал стратегию языковой игры в своих выступлениях, показывая свое отношение к политическим оппонентам и политическому мировому процессу. Во время проведения чемпионата мира по футболу у президента России поинтересовались, играл ли он в футбол в позиции защиты или нападения? *«Конечно, в нападении. Я всегда играл в нападении, ведь это лучшая защита!»* – ответил Владимир Владимирович. Конечно, здесь можно говорить о метафоричности – поле для игры в футбол сравнивается с политической мировой ареной, проявлена и скрытая речевая агрессия, так как «нападение», согласно трактовке Д.Н. Ушакова: *«1. Действие по глаг. напасть в 1 знач. – нападать. Дерзкое нападение. Отразить нападение. Империалисты готовят нападение на Советский Союз. 2. В футбольной, хоккейной команде: пять передовых игроков, имеющих задачу, нападая, вбивать мяч в ворота противника (спорт.)»* [5, с. 1200]. В подтверждение этих слов В.В. Путин вручил футбольный мяч Дональду Трампу на конференции в Хельсинки 16 июля 2018 г. Таким образом, мы находим подтверждение идеи В.А. Масловой

в отношении того, что «военная» метафоричность активно реализуется в современной политической коммуникативной культуре.

3. Толерантность и интолерантность выполняют важную коммуникативную роль. Дискурсивная функция этих категорий проявляется в процессе общения. В коммуникативном действии сходятся социальное и психологическое, «происходит перенос приоритета от конвенций языковых к социокультурным» [4, с. 44]. Ярко интолерантная языковая игра выражает себя в словотворчестве журналистов, которые не менее активно, чем политические лидеры, используют разноплановые способы неузального словообразования, в частности, контаминацию, при которой происходит произвольное слияние формально тождественных частей объединяющихся слов. Например: «*майдауны*» – «*майдан*» + «*даун*»; *бандерлоги* – «*бандера*» + «*логово*».

СМИ регулярно используют ассоциативные языковые приемы игры при изменении имен собственных: «*Турченюк*» – «*Турчинов*» + «*Яценюк*», «*Клиценюк*» – «*Кличко*» + «*Яценюк*», «*Кипяталик*» – «*кипятильник*» + «*Виталик (Кличко)*», «*Псака*» – «*Псаки*» + «*писака*», «*Порошок*» – «*Порошенко*» и «*шок*», «*Тиможенщина*» – «*Тимошенко*» и «*женщина*» (группа «Антимайдан» социальной сети «Вконтакте», запись от 30.08.2017)

4. Синельникова Л.Н. в статье «Концепт «толерантность» в проекции на современное общественное сознание» считает, что речевая агрессия — это сфера коммуникативного поведения, которая мотивирована агрессивным состоянием говорящего. Агрессивные медиатексты создают соответствующую медиасреду, которая имеет признаки среды «агрессивного», то есть потенциально деструктивного, способного причинять физический и психический вред, создающие разрушительные изменения не только индивидуального (в частности, разрушение «сущностного ядра человеческой психики», «хаотизация личностных ценностей» и тому подобное), но и социального уровня («карнавализация общественной морали», возникновение «социальных неврозов»). Соответственно, агрессивность является важной дискурсивной характеристикой современного медиапространства [4, с.39]. Дискредитация часто реализуется посредством манипулятивного приема компрометации (формирования отрицательно-оценочного суждения о политическом лидере): Евгений Попов: «Наконец-то Владимир Александрович Зеленский ответил на наши вопросы! Порошенское время с roker-face стерто! Раньше чиновники делали невозмутимое лицо и шли мимо наших журналистов» (Эфир от 25.09.19) .

Выводы. Языковая игра в современном политическом дискурсе – способ привлечь и удержать внимание адресата, заявить о себе, своих политических амбициях и увидеть слабые стороны оппонента. Языковая игра и речевая агрессия неразрывно связаны между собой, поскольку именно агрессия помогает привлечь внимание широкой аудитории, что и необходимо политической власти для поддержания рейтинга, популярности и пиара среди электората. Языковая игра формирует коммуникативные портреты

современных политических лидеров, создает новые тренды и предпочтения коммуникативного поведения в современном политическом дискурсе.

Список литературы

1. Политцензура [Электронный ресурс]: официальный вестник новой российской цензуры XXI века. – Москва, 2008. – Режим доступа: http://www.Politicensura.ru/layout/set/print/filologicheskij_kruzhok/pap_idi_zhirinovskogo_poslushaj

2

.Словарь терминов [Электронный ресурс]. – Режим доступа к ~~Базе данных «Лингвокультурология и лингвистика»~~ в проекции на современное общественное сознание /Л.Н. Синельникова/ Отв. ред. Л.Н.Синельникова. – Луганск : Альма-матер, 2005 . – С. 38–48.

4. Синельникова, Л.Н. Языковые симулякры как материализованная энтропия, или В мире заблуждений // Структура представления знаний про світ, суспільство, людину: у пошуках нових змістів. Т. 1. – Луганськ, 2003. – С. 216–229.

5. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь русского языка. В 4 т./Д.Н. Ушаков. – М.: Русские словари, 1994. – 1562 с.

УДК [811.111:811.512.161]’367.2’271

Н. И. Пантыкина,

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры английской и восточной филологии,

Луганский государственный педагогический университет,

г. Луганск

pantykina.natalia@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМ ОБРАЩЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ И ТУРЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация. В статье рассматриваются формы обращения в современном английском и турецком языках. Автор приводит дефиниции, а также классификации форм обращения при коммуникации. Проанализированы особенности их употребления в разных сферах жизни.

Ключевые слова: английский язык, апеллятивная функция, коммуникация, обращение, речевой этикет, турецкий язык, экспрессивность.

Важной составляющей коммуникативного акта в любом языке является обращение. Изучение обращений в английском и турецком языках, по нашему мнению, является актуальным вопросом не только для контрастивной лингвистики, но и лингвокультурологии, поскольку формы обращения во многом отражают особенности речевого этикета. Как указывает

Н.И. Формановская, речевой этикет – это «национально специфичные и социально закрепленные стереотипы общения» [7, с. 3].

Сам термин «обращение» в лингвистическом энциклопедическом словаре трактуется как «грамматически независимый и интонационно обособленный компонент предложения или более сложного синтаксического целого, обозначающий лицо или предмет, которому адресована речь» [4, с. 340]. Исследователи отмечают, что обращениями служат имена людей, название лиц по степени родства, положению в обществе, профессии, занятию, должности, званию, национальному или возрастному признаку, взаимоотношениями людей. В речи обращение выполняет две функции: аппеллятивную (призывная) и экспрессивную (оценочно-характеризующая).

Основательное изучение форм обращения и реализации аппеллятивной функции происходит в конце XIX века. Первые труды отечественных грамматистов посвящены обращению и рассматривают его как вставную конструкцию в структуре предложения [2]. Впервые о самостоятельном статусе обращения начинают упоминать во второй половине XX века, в частности с появлением трудов А.А. Шахматова. Именно он один из первых высказал мнение о том, что обращение является членом предложения. Для подтверждения своей позиции языковед выделил подтип односложного «вокативного предложения», который не только называет адресата, но и способен выражать эмоциональную реакцию говорящего на слова собеседника или побуждать к действию [3].

В англоязычной лингвистике видение места обращения в структуре предложения более унифицировано. В зависимости от их синтаксического статуса обращения делятся на «свободные» (free) и «зависимые» (bound) [8]. «Свободные» обращения – это те единицы или фразы (обычно предметные), содержащие указание на адресата, употребляются для непосредственной адресации, стоят вне предложения и не находятся ни в какой связи с другими членами предложения, а потому не является его членом. «Зависимые» обращения всегда выступают элементом структуры предложения, и они непосредственно связаны со сказуемым и обладают самостоятельным синтаксическим статусом [8].

Современный английский язык относится к группе языков, выражения обращения, в которых находят только в употреблении определенных аффиксов, терминов, которые предшествуют имени определенного лица, которые выражают степень уважения, также как и идентифицируют его или ее. Гоноративы (формы вежливости) английского языка имеют разветвленное варьирование от простого «Mrs.», когда собеседник обращается к замужней женщины к «His Holiness», когда обсуждается Папа Римский.

Исследовательница М.О. Фаенова выделяет несколько видов обращений в английском языке:

1. Имена собственные. В английском языке употребление имени и фамилии в функции обращения, что характеризуется ярко выраженной эмоциональностью и передает различные оттенки негативного.

2. Окаzionaliальные обращения (*boy, man, girl, woman*). Указанные обращения имеют весьма определенно выраженные эмоциональные коннотации.

3. Термины родства. Слова *father, mother* в определенных контекстах могут приобретать негативные коннотации, например, в ситуациях, где ожидается использование более неофициальных и ласковых форм обращения, таких, как *dad, daddy, mum, mummy* [6].

В данном исследовании поделим формы обращения в современном английском языке на следующие типы:

1. Британские титулы.

К королеве, королю при представлении следует использовать «Your majesty» («Ваше Величество»), к мужу королевы, а также к наследникам монарха – «Your Royal Highness» («Ваше Королевское Высочество»). В дальнейшем эти титулы заменяются в обращении на Ma'am и Sir. К герцогу следует обращаться – «Your Grace» («Ваша Светлость»). К обладателю рыцарского звания, присваиваемого за особые заслуги – Sir (при титуловании баронета или рыцаря слово «Sir» ставится перед именем или перед именем и фамилией: Sir John или Sir John Jones).

2. Общие обращения (гоноративы, означающие пол и семейное положение).

К мужчине применяется «Mr» (независимо от семейного положения), а если к женщине, то стоит обратить внимание на ее семейный статус: замужняя – «Mrs», а если замужем, то «Miss». При отсутствии информации о семейном статусе женщины, или при условии ее нежелание демонстрировать свой семейный статус, употребляется гоноратив «Ms».

3. Обращения, обозначающие занятия, профессии.

К данной категории относятся: «Doctor», «Captain», «Coach», «Officer», «Reverend» для всего духовенства и/или «Father» (для священников католической, ортодоксальной западной, восточной ортодоксальной и англиканской церквей), или «Professor». К лицам, получившим научные звания, например, доктор наук, обращаются «Doctor» (аббревиатура Dr.).

4. Обращения, обозначающие должности государственных деятелей и политиков.

Например, официальное обращение к послу – это «Your Excellency» или «Sir Smith» (Mr. Smith). Традиционным обращением к президенту является «Your Excellency» или «Mr/Madam President», а к министрам или секретарям – «Your Excellency» или «Mr/Madam Secretary». Для выражения уважения к премьер-министру является форма «The Honorable».

Из этого следует, что в современном английском языке наблюдается тенденция к минимализации употребления гоноративов, особенно в устной речи. Однако, формы обращения выражают социальный статус лица в соответствии с его статьей, семейного положения (у женщин), степени образования, профессий и занятий, уровня профессионализма в своей области.

По нашему мнению, важным компонентом стратегии обращения является использование языковых средств смягчающих или усиливающих коммуникативное намерение говорящего, таким образом, увеличивают или уменьшают коммуникативный эффект высказывания. Существует несколько причин, по которым говорящий, возможно, захочет изменить коммуникативную силу высказывания. Дж. Холмс указывает на две из них: желание «передать модальное значение отношения говорящего к содержанию предложения», а также «намерение выразить эмоциональный смысл или отношение говорящего к адресату в контексте высказывания» [10, с. 168].

В современном турецком языке система обращений сложилась в результате неоднократных перемен в общественном укладе турок, среде обитания, способах производственной деятельности, общем культурном фоне, верованиях. Последняя смена государственного строя в Турции произошла в 1922 г., когда прекратила свое существование Османская империя и была провозглашена Турецкая Республика. В языке произошел переход от арабской графики к латинской.

Одной из распространенных форм обращений в турецком языке является обращение с использованием личного имени человека. У человека может быть одно или два личных имен, одно из которых может являться так называемым «göbek ismi» (пупок имя-его) – именем, даваемым при обрезании пуповины. Эта традиция, аналог которой существовал и у других народов, уходит корнями в эпоху шаманизма, когда, во избежание воздействия злых духов или сглаза, «настоящее» имя человека было известно только узкому кругу близких родственников. Определенную роль в ее закреплении сыграло также отсутствие до 1934 г. фамилий, вследствие чего всем мужчинам в семье часто давали единое «göbek ismi». Важно, что использование личного имени в качестве обращения практически исключает возможность обращения на «Siz» (вы) [1].

Среди наиболее распространенных обращений стоит упомянуть обращения к педагогам: в средней школе – это «öğretmenim» (учитель мой), а в отношении преподавателей любого уровня – «hocam» (учитель мой; от перс. Насе – учитель, духовный наставник). Последнее используется и вне учебного заведения, при обращении к человеку, о котором известно, что он педагог [1].

Внутри семьи по имени принято обращаться исключительно к родственникам младшего возраста. К старшим обращаются или с использованием термина родства («abla» – старшая сестра, «abi» – старший брат, «teyze» – тетя по матери, «amca» – дядя по отцу), или с использованием собственного имени человека плюс термин родства («Ayşe teyze» – тетя Айше, «Murat amca» – дядя Мурат). Все указанные формы обращения практически исключают возможность использования местоимения «siz» (вы), а для дошкольной детской речи таковое вообще не характерно.

Обращение к собеседнику на «вы» употребляется только в том случае, если говорящий использует в качестве обращения слова «bay», «bey», «beyefendi» (господин) и «bayan», «hanım», «hanım efendi» (госпожа).

Лексемы «bey» и «hanım» обычно используются в сочетании с турецким личным именем, иногда – с профессией: «Demir bey» (господин Демир), «Deniz hanım» (госпожа Дениз), «şoför bey» (господин шофер), «doktor hanım» (госпожа врач), но плохо сочетаются с иностранными личными именами. Использование фамилии или фамилии и личного имени в сочетании с определением «sayın» (уважаемый) – самая официальная и подчеркнута уважительная форма обращения, она сочетается только с местоимением «siz» (вы): «Sayın (Orhan) Koç» (Уважаемый (Орхан) Коч) [1].

Учитывая все условия использования местоимений «ты» и «вы», а также грамматические формы других слов, значительные изменения в структуре турецкого общества, порождаемые глобализационными процессами, заставляют в определенных сферах идти на отступления от правил.

В нашей работе мы пришли к выводу: имея выражение в коммуникативном контексте, формы обращения приобретают большее значение, выражая и отношение к лицу, к которому обращаются, и характеризуя говорящего человека. Исходя из этого, изучение форм обращения в разных языках является хорошим способом к исключению барьеров, а также ключом к успешному межкультурному общению.

Список литературы

1. Исхакова, Х. Ф. Личные имена тюрков / Х. Ф. Исхакова // Проблемы прикладной лингвистики. – М. : Азбуковник, 2001. – С. 27–42.
2. Кронгауз, М. А. Семантика / М. А. Кронгауз. – М. : Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2001. – 399 с.
3. Ларина, Т. Категория вежливости и стиль коммуникации. Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций / Т. Ларина // Рукописные памятники Древней Руси. – 2009 – 516 с.
4. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – 683 с.
5. Некоз, А. В. Обращение в речевых ситуациях (на материале английского и русского языков) / А. В. Некоз, В. В. Панин // Филология и лингвистика. – 2018. – № 1 (7). – С. 25–29.
6. Фаенова, М. О. Обучение культуре общения на английском языке / М. О. Фаенова. – М. : Высшая школа, 1991. – 144 с.
7. Формановская, Н. И. Культура общения и речевой этикет / Н. И. Формановская. – М. : Издательство ИКАР, 2005. – 250 с.
8. Braun, F. Terms of Address: Problems of Patterns and Usage in Various Languages and Cultures / F. Braun. – Amsterdam, Berlin, and New York : Mouton de Gruyter, 1988 – 372 p.
9. Fowler, H. W. The King's English / H. W. Fowler, F. G. Fowler. – New York : Oxford University Press, 1990. – 383 p.
10. Holmes, J. Women, men and politeness / J. Holmes. – London; New York: Longman, 1995 – 254 p.

А. Ю. Цурбанова,
*ассистент кафедры русского языкознания и коммуникативных технологий,
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск
ms.ozhedryanova@mail.ru*

ИЗУЧЕНИЕ КОНЦЕПТА В СОВРЕМЕННОМ ЯЗЫКОЗНАНИИ

Аннотация. В статье описываются модели концепта «Донбасс» как фрагмента языковой картины мира жителей г. Луганска, а также особенности отражения концепта в языковом сознании представителей данной лингвокультуры.

Ключевые слова: концепт, социум, язык, культура.

Единицей концептуальной картины мира является концепт. Однозначной точки зрения на концепт в современном языкознании не сформировано. Он рассматривается как «сгусток культуры в сознании человека» (Ю.С. Степанов), «зерно первосмысла» (В.В. Колесов), «идея предмета в совокупности всех валентных связей» (В.В. Красных), «алгебраическое выражение значения, которым человек оперирует в своей письменной речи» (Д.С. Лихачев), «ментальная репрезентация связей между объектами действительности» (А.П. Бабушкин), «глобальная мыслительная единица» (З.Д. Попова, И.А. Стернин), «единица ментального лексикона» (Е.С. Кубрякова) [1; 2; 3; 4; 6]. Принимая во внимание мнение представителей когнитивного направления в лингвистике, в частности Е.С. Кубряковой, мы понимаем под концептом ментальную структуру, идеальную сущность, которая представлена как систематическое и интегрированное знание объекта в течение относительной продолжительности [5, с. 57].

В речи концепт реализуется с помощью готовых лексем и словосочетаний, текстов и комбинаций текстов. Метод концептуализации – язык, фразеологический пласт, национально-культурные тексты, фольклор и авторские слова.

Лингвокультурный концепт имеет многослойную и многокомпонентную организацию, которая может быть выявлена через анализ языковых средств ее репрезентации.

В концепте сочетаются социальная память (история), актуальный стиль как «языковой вкус эпохи», социальный контекст, сопровождающая его идеология, социальное прогнозирование, а также культурный опыт рефлексии социума. Изучение концептов поможет осуществить не только лингвистический, но и филологический анализ, который обязательно приведет к более глубокому пониманию текстов и национальной культуры.

Анализ концептуальной репрезентативной системы позволяет определить характеристики субъекта дискурсивного пространства – региональной языковой личности – как носителя социолингвистической осведомленности в ее территориальной модификации.

Именно в языке проявляются наиболее интересные и порой неожиданные для культурологического и лингвистического исследования концепта свойства. В этом нам достаточно результативно помогают различные вербально-коммуникативные методы анализа: анкетирование, интервью, опросы, тестирование, ассоциативный эксперимент и т.д. Например, в нашей ассоциативной анкете респондентам предлагалось написать первые пришедшие на ум ассоциации к концептуально значимому для нас слову «Донбасс». Получившиеся ассоциации к данному слову весьма интересны: *«угольный бассейн с ценным антрацитом», «территория», «Донецкий кряж», «локомотив», «край металлургов», «центр индустриализации», «паровозы», «танки», «отец угля», «урбанизация», «Родина “Молодой гвардии”», «Казак Луганский – В.И.Даль», «Русский мир», «Русская весна – 2014», «марка холодильника», «любовь к родному дому», «родные люди», «сорт гороха», «город роз», «первый встречает рассвет», «край голубых терриконов», «шахты», «уголь», «курганы», «Родина», «стахановец», «свобода», «стрельба», «война», «слова поэта П.Беспощадного: “Донбасс никто не ставил на колени и никому поставить не дано...”», «ополченец», «разгром», «разруха», «бедность», «освобождение», «Россия», «фильм “Ополченочка”»* и т.д.

Для того, чтобы выяснить, что такое концепт «Донбасс» в понимании молодых луганчан, нами был проведен ассоциативный эксперимент среди студентов Луганского государственного педагогического университета. Суть эксперимента заключалась в подборе ассоциаций к слову «Донбасс».

В ходе эксперимента использовались разные классы концептов, такие как социальные, духовные, космические. Опрашиваемым было предложено подобрать ассоциации к слову «Донбасс» в следующих категориях: **«Народ», «Природа», «Политика», «Кухня», «Вера», «Дом», «Люди, прославившие и прославляющие Донбасс».**

В категории «Народ» наиболее распространенными ассоциациями стали *«русский», «гостеприимный», «дружный», «сплоченный», «гордый».*

Природа Донбасса ассоциируется у молодежи с такими словами, как *«степь», «поля», «терриконы», «уголь», «курганы».*

Что касается категории **«Политика»**, то главными для большинства респондентов являются ассоциации *«война», «ополченцы», «освобождение», «референдум», «Россия-спасительница», «республика», «агрессор», «блокада», «беженцы».*

В категории **«Кухня»** респонденты называли такие ассоциации, как *«борщ», «вареники», «пирог», «блины», «голубцы», «оливье».*

С **верой** у молодежи Донбасса связаны такие ассоциации: «православие», «христиане», «Христос», «крещение», «иконы», «храмы», «Библия», «крест».

Понятие «дом» для молодых луганчан ассоциируется со словами «Родина», «семья», «гнездо», «уют», «камин», «тепло», «тишина».

В категории «Люди, прославившие и прославляющие Донбасс» были названы такие ассоциации, как *Владимир Даль, Олег Кошевой, Иосиф Кобзон, Алексей Мозговой, Сергей Бубка, Алексей Стаханов, Сергей Прокофьев, Георгий Береговой, Георгий Седов, Архип Куинджи, Леонид Быков, Никита Хрущев, Александр Ревва.*

Материалы таких исследований могут использоваться в вузовском преподавании лексикологии и лингвокультурологии, а также в школьной программе, для воспитания гражданско-патриотических чувств учащихся.

Перспективы дальнейших исследований мы видим в изучении понятий, существующих в языковом мировоззрении жителей нашего региона, то есть луганчан. Также важно учитывать необходимость изучения специфики вербализации концептов в пространстве дискурса и вопросов, связанных с существованием социальной лингвистической осведомленности в контексте внедрения дискуссионных инноваций.

Для изучения могут стать ключевыми такие концепты как: «Родина», *Луганщина* «Луганск», «Донбасс», «ЛНР», «ДНР», «Россия», «русский мир», «русская весна», «родной язык» и многие другие.

В связи с общественно-политическими и социально-духовными событиями, произошедшими за последние 9 лет, индивидуальный и национальный языковой имидж луганского молодежного мира существенно изменился. Между указанными концептами существует безусловная связь с формированием системы ценностей и жизненных приоритетов, с оценкой процессов собственной жизни и действий, своего места в геополитическом пространстве. Это способствует определению луганского этноса своего места в Русском мире.

Список литературы

1. Арутюнова, Н.Д. Типы языковых значений (Оценка, событие, факт) / Н.Д. Арутюнова. – М. : Наука, 1988. – 338 с.
2. Аскольдов, С.А. Концепт и слово / С.А. Аскольдов // Русская словесность: антология. – М. : Academia, 1997. – 279 с.
3. Бенвенист, Э. Общая лингвистика / Под ред. Ю.С.Степанова. – М. : Прогресс, 1974. – 446 с.
4. Воркачев, С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С.Г. Воркачев // Филологические науки, 2001. – С. 72–77.
5. Кубрякова, Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова. – М. : Русский язык, 1997. – 245 с.
6. Степанов, Ю.С. Константы: Словарь русской культуры / Ю.С. Степанов. – М. : Академический Проект, 2001. – 990 с.

В. М. Чередниченко,
*преподаватель кафедры английской и восточной филологии,
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск
air120896@gmail.com*

ЗАИМСТВОВАНИЯ В КАНТОНСКОМ ДИАЛЕКТЕ

Аннотация. В статье рассматриваются причины и способы заимствования лексики из английского языка в кантонский диалект.

Ключевые слова: китайский язык; кантонский диалект; заимствования.

Одной из характерных черт лингвистической ситуации в Китае является сосуществование многочисленных диалектов. Несмотря на общее признание путунхуа главным средством устного общения в Китае и постоянное расширение сферы его использования, позиции современных диалектов продолжают оставаться прочными. Во многих отношениях диалектное деление китайского языка происходит параллельно административно-политическим и физико-географическим границам внутри страны, которые в Китае совпадают.

Диалектная структура китайского языка складывалась в результате территориального развития Китая в ходе его истории и сопутствующего распространения китайского населения в Восточной Азии. «Диалекты китайского языка сформировались в результате двух исторических факторов. Одним из них была миграция китайцев из исторической области формирования китайского этноса в среднем течении Хуанхэ на сопредельные земли. Другим – лингвистические контакты, которые возникали при этнических и культурных контактах в результате этих миграций» [2, с. 208–209].

Основными причинами распространения диалектов, как правило, считаются миграции населения из исторических поселений на близлежащие территории. В результате, люди начинали говорить каждый на своем языке, что формировало диалект той или иной местности. Китайское население не было мобильным, но некоторые политические и природные катаклизмы являлись причинами миграций. Наиболее различными по этническому и языковому составу стали север и юг Китая [1, с.14].

В Гонконге и Макао, которые в настоящее время являются особыми административными районами Китайской Народной Республики, стандартный кантонский диалект является основным языком, на котором говорит большинство населения, в силу исторических и языковых причин. После возвращения Гонконга и Макао в состав КНР правительствами Великобритании и Португалии, «путунхуа» стал лишь немного более понятным для местных жителей, но все еще не широко распространенным.

Главным образом, он используется правительствами двух территорий для связи с Центральным народным правительством КНР. В то же время, кантонский диалект сохраняет статус официального государственного языка Гонконга и Макао, когда нет необходимости общаться с материковым Китаем.

Существуют различные типы языковых контактов, наиболее распространенным из которых является заимствование слов. Заимствованные слова, также известные как иноязычные слова, – это слова, звуки и значения которых заимствованы из иностранных языков. В кантонском диалекте особенно заметны заимствования из английского языка. Из-за уникальной географической среды кантонского диалекта, данный диалект впитал много иностранных слов благодаря долгосрочным контактам с зарубежными странами.

В кантонском диалекте существует несколько типов заимствований. В течение 100-200 лет, после импорта, элиминации и вымирания, большинство оставшихся заимствований циркулировало в разговорной речи. Сфера их применения охватывает все аспекты социальной жизни в регионе кантонского диалекта [3]. Таким образом, иностранные слова в кантонском диалекте можно условно разделить на следующие типы:

1. Копирование. Значительное количество английских заимствований было непосредственно введено в кантонский диалект без каких-либо изменений в написании или произношении. Такие заимствования очень популярны среди молодежи в Гонконге и Гуандуне. Например: 复call (позвонить ещё раз); 去shopping (пройтись по магазинам); 做facial (делать уход за лицом); book房 (забронировать номер); check下 (проверить); cut线 (провести черту); mark低 (низкая отметка).

2. Фонетические заимствования. В диалекте юэ существует также много английских заимствованных слов, каждому слову или морфеме которых были подобраны соответствующие слова или морфемы на кантонском диалекте, тем самым сохранив исходное значение. В кантонском диалекте есть три типа таких заимствований.

- Транслитерированные заимствования: транслитерированные формы английских заимствований в кантонском диалекте составляют подавляющее большинство;
- Полуфонетическая транслитерация заимствованных слов. Существует три типа полуфонетических заимствований: 1) Частичная транслитерация – это транслитерация одного или двух слогов заимствованного слова. Например: 苛梨 [ho1 lei4] – [quali]fication; 咪 [mai1] – [mi]crophone; 坎 [ham1] – [can]cel; 卡 [kaa1] – [cut]; 朗 [long5] – [num]ber. Эти английские заимствованные слова не полностью транслитерированы на кантонский диалект, но одна из морфем транслитерирована и выражает значение всего заимствованного слова. 2) Частичная транслитерация, частичный парафраз, то есть транслитерация слова сопровождается добавлением родового слова.

Например: 蛋挞 [daan6 taat1] – egg [tart]; 三文鱼 [saam1 man4 jyu2] – [salmon]+родовое слово; 拖肥糖 [to1 fei2 tong4] – [toffee]+родовое слово; 威化饼 [wai1 faa3 beng2] – [wafer]+родовое слово; 曲奇饼 [kuk1 kei4 beng2] – [cookie]+родовое слово. 3) Транслитерация идеографических морфем. Например: 恤衫 – shirt+衫; 的哥 – taxi+司机.

3. Полная калька. Доля заимствованных слов в этой категории очень мала. Например: 销士 [siu1 si2] – salesman; 连锁店 [lin4 so2 dim3] – chain store; 单位 [daan1 wai2] – apartment; 太空穿梭机 [taai3 hung1 cyun1 so1 gei1] – space shuttle.

4. Смешивание китайского и английского языков.

- Английский + китайский: этот тип заимствования в основном выражается структурой глагол-объект, состоящей из английских глаголов и китайских существительных. Например: jam 纸 [jam zi2] (замятие бумаги); book 台 [book toi4] (зарезервировать столик); charge 你 [charge nei5] (обвинить тебя); mark 人 [mark jan4] (защита с индивидуальной опекой в баскетболе и футболе); cap 水 [cap seoi2] (обмануть на деньги), «сар» – сокращение от английского «capture» (грабеж).
- Китайский + английский. Существуют две основные формы такого рода заимствованных слов. 1) Глагольно-объектная структура: состоит из китайских глаголов и английских существительных. Например: 做 part-time [zou6 part-time] (подрабатывать); 落 order [lok6 order] (оформить заказ); 踩 roller [caai2 roller] (кататься на роликах); 开 party [hoi1 party] (устраивать вечеринку); 听 walkman [ting1 walkman] (слушать плеер); 玩 tennis [waan2 tennis] (играть в теннис). 2) Наречия изменяющие прилагательные: китайские наречия используются для изменения английских прилагательных (в основном этому служит слово «好»). Например: 好 cool [hou2 cool] (способный, талантливый); 好 nice [hou2 nice] (хороший); 好 cute [hou2 cute] (милый); 好 smart [hou2 smart] (умный); 够 hype [gau3 hype] (напыщенный).

Строго говоря, заимствования в кантонском диалекте не полностью привнесены китайскими эмигрантами. Большинство заимствований в кантонском диалекте пришли из английского языка. Начиная с Кантонской системы, при которой вся китайско-европейская торговля велась только через Гуанчжоу (середина XVIII в. – середина XIX в.) до Ост-Индской компании, ведущей дела с Гуанчжоу, и британской оккупации Гонконга, все это является исторической причиной появления заимствованных слов. Конечно, среди вернувшихся из-за границы китайцев много случаев смешивания языков, что также оказывает большее влияние на образование заимствованных слов, которые укоренились в кантонском диалекте и, таким образом, приобрели неизвестное происхождение и размытый фон. Как и любые другие особенности, оставшиеся в Гуанчжоу, которые не принадлежали этому месту,

заимствованные слова слились с кантонским диалектом и стали «кантонизированными».

Список литературы

1. Астрахан, Е.Б. Диалекты и национальный язык в Китае / Е.Б. Астрахан, О. И. Завьялова, М.В. Софронов. – М.: Наука, 1985. – 366 с.
2. Кондрашевский, А.Ф. Практический курс китайского языка: в 2 т. Т. 1/ А.Ф. Кондрашевский. – 9-е изд., испр. – М.: АСТ: Восток – Запад, 2007. – 399 с.
3. 汤志祥. 香港粤语里的英语词语. 方言 / 汤志祥 // 香港理工大学中文与双语学系. – 1997年. – 第3期. – 178-182页.
4. 羊羊粤语. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://shyur.net/> – Дата обращения: 20.03.2023

УДК [811.111:811.161.1]’373.23’255

Т. В. Чумак-Жунь,
*преподаватель кафедры английской и восточной филологии,
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск
chumak_tv04@mail.ru*

ЭКСПЛИКАЦИЯ КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ ПЕРЕВОДА ИМЁН СОБСТВЕННЫХ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

Аннотация. В данной статье рассматривается метод экспликации при переводе имён собственных с английского языка на русский. Приводятся примеры использования данного приёма переводчиками.

Ключевые слова: экспликация, описание, перевод, метод, имя собственное, оним.

Имена собственные являются неотделимым компонентом любого языка, их употребляют практически во всех областях человеческой деятельности. При переводе онимов с одного языка на другой переводчики часто сталкиваются с рядом трудностей и проблем, так как имена собственные имеют свою сложную смысловую структуру, отражая культурные и национальные особенности страны, которые обязательно должны быть взяты во внимание при переводе. Неточности и ошибки при переводе могут привести к разночтениям и непониманию читателя.

Наличие разного рода проблем при передаче имён собственных с английского языка на русский и выборе нужного трансформационного приёма, говорит нам о том, что данный вопрос еще недостаточно изучен и является актуальным на сегодняшний день.

В разное время проблемой определения и классификации имён собственных занимались такие ученые, как А. В. Суперанская, В. Д. Бондалетов, А. А. Реформатский, О. И. Фоякова, Е. А. Белоусова.

Существует несколько способов перевода имён собственных, и решить, каким именно пользоваться в конкретном случае, не всегда легко. Общепринятыми переводческими приёмами при передаче онимов являются транскрипция, транслитерация, транспозиция, калькирование, полукалькирование, а также комбинирование нескольких приёмов, например это может быть приём транслитерации с элементами транскрипции. Но стоит отметить, что при переводе текстов содержащие имена собственные также можно воспользоваться приёмами, выработанными переводческой практикой. К таким приёмам относится экспликация или описательный (поясняющий) перевод.

Французские лингвисты Жан и Клод Демануэлли в своём руководстве по переводу говорят о том, что под экспликацией понимается замена описательной конструкцией культурной реалии, которая не имеет эквивалента в языке перевода. Этот приём используется, когда другие традиционные способы перевода (заимствование, калька, контекстуальный эквивалент) могут затуманить или исказить смысл исходного элемента. Причём авторы говорят об отсутствии разработанной терминологии в этой области и останавливаются на термине «экспликация» [5].

Отечественный теоретик перевода В.Н. Комиссаров даёт своё определение: «Экспликация (описательный перевод) – приём передачи безэквивалентной лексики, замена не имеющей регулярного соответствия единицы ИЯ словосочетанием, определяющим (эксплицирующим) её значение; «лексико-грамматическая трансформация, лексическая единица исходного языка заменяется эксплицирующим её значение, т.е. дающим более или менее полное объяснение этого значения на языке перевода» [2, с. 185]. Используемое для перевода словосочетание раскрывает существенные признаки обозначаемого данной лексической единицей явления, а иногда и представляет собой его дефиницию, например, *whistle-stop speech* – выступления кандидата в ходе предвыборной агитационной поездки; *coroner* – следователь, производящий дознание в случае насильственной или скоропостижной смерти.

Но, не смотря на то, что описательный перевод обычно оказывается весьма громоздким, существенно увеличивает объём текста, данный метод достаточно эффективно передаёт значение многих типов безэквивалентных лексических единиц. По мнению В. В. Виноградова, описательный перевод полностью раскрывает значение [1, с. 44]. Например: *One sphere is «Zephyr» and one sphere is «Ballet»* / *Один слой «Зефира» и один слой «Балета»*.

Простейший способ поясняющего описательного перевода состоит в том, что название реалии сохраняется, но при этом даётся её краткое определение. Как правило, это необходимо, когда в оригинале присутствуют имена собственные, географические названия или наименования культурно-

бытовых реалий. В процессе перевода на русский языка таких имён собственных как *Idaho* (Айдахо), *Iowa* (Айова), *Ohio* (Огайо), *Louisiana* (Луизиана) и так далее, как правило, добавляются слова «штат, провинция, графство», которые дают понимание русской публике, что обозначают эти наименования. Также добавления могут понадобиться для объяснения названий всевозможных реалий, связанных с особенностями быта и жизни иноязычного коллектива.

Эффективность использования метода экспликации (пояснения) заключается в выполнении одного условия, которое, по мнению Моцарта, гарантирует успех фортепианному концерту: «угодить и знатоку, и менее образованному человеку». Поэтому мы считаем, что обязательно нужно учитывать прагматическую составляющую, другими словами, при переводе имён собственных при помощи описательного приёма ориентироваться на тот уровень знаний, которым будет обладать потенциальный читатель.

Рассмотрим метод семантической экспликации в следующем примере: «*Come on up and stop acting like Mata Hari, - I said*» [4, с. 409]. Без всяких сомнений представителям русской культуры известно, кто такая Мата Хари, однако соотнесение этого имени с каким-либо определенным признаком может быть затруднительным. Поэтому в данном случае представляется допустимым использовать пояснение, например: «*Поднимайтесь сюда и оставьте свои шпионские игры в духе Маты Хари*», - сказал я. Отсюда можем сказать, что используя такой метод перевода, нет необходимости в длинном пояснении, кем является Мата Хари.

Также описательный перевод является наиболее частотным методом передачи фразеологических единиц с топонимическим компонентом. В таком случае единицы фразеологизмов сводятся к переводу не одной фразеологической единицы, а только к толкованию, как в случае с единицами, что не имеют эквивалентов. Когда мы используем описательный перевод, то теряется метафорическое значение фразеологической единицы и передаётся только её содержание. Приведём несколько примеров перевода таким способом и проанализируем их:

He's so dumb you can sell him the Brooklyn Bridge (амер. разг.) – большой дурак, он глуп прямо светится. Эта фразеологическая единица переведена описательным способом, чтобы донести важнейшую причину её применения – значение. Итак, главным в этом фразеологизме имеет значение, а не структура.

Brummagem button – фальшивая монета [3, с. 3]. В данном случае перевод отображается в лаконичной и доступной форме. Хотя за этим фразеологизмом скрывается историческое ценностное значение, перевод отражает лишь его прямое значение.

Darkest Africa – отдаленная, недоступна часть Африки [3, с. 82].

Такой перевод в пояснительной форме обеспечивает доступность и понятность значения выражений.

Итак, рассмотрев описательный метод перевода, можем сказать, что данный приём широко используется среди переводчиков наряду с транскрипцией, транслитерацией, калькированием и т.п., и является наиболее распространенным способом передачи значения безэквивалентной лексики, в частности при передаче онимов с английского языка на русский. Если переводчику не удастся найти подходящий аналог некоей реалии, то он может дать его определение, дополнив его по необходимости поясняющей информацией, что и является, по нашему мнению, отличительной особенностью экспликации. Дальнейшие перспективы исследования данного вопроса мы видим в более детальном изучении описательного перевода на примере англоязычных текстов.

Список литературы

1. Виноградов, В.В. Введение в переводоведение / В.В. Виноградов. – М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.
2. Комиссаров, В.Н. Теория перевода / В.Н. Комиссаров. – М.: Высшая школа, 1990 – 254 с.
3. Bukowski, Charles. Ham On Rye. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://royallib.com/book/Bukowski_Charles/Ham_On_Rye.html/ – Загл. с экрана. – Дата обращения: 20.03.2023.
4. Chandler, R. The Little Sister // The Chandler Collection. Vol.1, London, 1983. – 571 p.
5. Demanueli J. La traduction: mode d'emploi / J. Demanueli, C. Demanueli. – Paris, Milan, Barcelone, 1995. – 72 p.

УДК [070 : 82 – 92] : 004.738.5

Л.Н. Якименко,

*кандидат филологических наук, доцент кафедры начального образования,
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск
yakimenkol@list.ru*

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ МЕДИАТЕКСТОВ В СОВРЕМЕННОМ ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. В статье рассматриваются жанры интернет-журналистики, выявлены языковые особенности медиатекстов, проанализирована блогосфера как проявление сетевой журналистики, сделан вывод о трансформации традиционных СМИ в условиях их постепенной интеграции в Интернет-пространство.

Ключевые слова: интернет-журналистика, медиатекст, блогосфера.

Интернет-СМИ, как отмечают ряд современных авторов [1–3], включают такие элементы, как интернет-издания, теле- и радиопроекты в

Интернете, определенную часть блогов, различные авторские проекты, социальные сети, агрегаторы новостей, дайджесты и прочее. Сюда же входит баннерная, контекстная и другие виды рекламы, веб-сайты, которые выполняют функции рекламы, промоушена и связей с общественностью. При этом нужно учесть, что, в отличие от деятельности традиционных видов СМИ, которая регулируется отдельными законами, остается широкий круг проблемных вопросов относительно функционирования интернет-СМИ.

Речь идет, в первую очередь, о блогосфере. Блогосфера, по сравнению с традиционными, офф-лайновскими СМИ, более узкий медийный сектор, связанный, как считается, с независимым освещением фактов и событий, их интерпретацией, анализом, оценками и тому подобное. Таким образом, сюда не входят и не должны входить реклама и PR. В странах с устоявшимися демократическими традициями медиаменеджеры стараются размещать рекламные отделы отдельно от ньюзрумов. В такой способ пространственно подчеркивают дистанцию между рекламой, PR и журналистикой, которая ориентируется не на отработку тех или иных заказов, а на независимое и беспристрастное освещение событий. С точки зрения рекламодателей, контент – всего лишь средство генерации трафика. Такой, несколько циничный подход к контенту, перешел в Сеть из традиционных СМИ.

Существует необходимость четкого разграничения на уровне дефиниций Интернета как технологической платформы и, собственно, интернет-журналистики как одного из сегментов Сети, в котором практикуется применение профессиональных журналистских стандартов. Более того, стоит разграничивать интернет-журналистику и разновидности журналистики, которые «переселились» в Сеть. Теле- и радиотрансляции, которые без каких-либо изменений и дополнений (как дополнительная текстовая информация, интерактивность, комментирование) появляются в Сети, нельзя автоматически причислять к сетевой журналистике. Это традиционные СМИ – пресса, радио, телевидение, – которые используют Сеть как канал коммуникации, а не как среду создания медиаконтента: кроме аналоговых или цифровых каналов, они решили распространять свой сигнал еще и через компьютерную систему.

Действительно, есть разница между электронной копией газеты в Сети и полноценным интерактивным новостным или аналитическим ресурсом с возможностью архивного поиска, интерактивностью, мультимедийностью и другими увлечениями он-лайновой жизни, между простой трансляцией в Сети телепрограммы и телевизионным сайтом вроде cnn.com. Однако чрезмерное увлечение таким разграничением было бы ложным. И не только потому, что существует множество незаметных переходов от так называемых традиционных до новейших СМИ, но и потому, что современная журналистика слишком срослась с многочисленными сетевыми сервисами.

Итак, интернет-журналистика – это журналистика, которая предполагает использование Сети в качестве профессионального инструмента. Прежде всего, речь идет об Интернете как среде, «доме», в

котором собственно «живет» журналистика. В этой среде ищут, отбирают и проверяют информацию, здесь осуществляют журналистские расследования и публикуют их результаты, тут же общаются с читателем (зрителем) как потенциальным соавтором публикации. Именно в этой специфической среде первоначальный текст претерпевает трансформации, обрастает комментариями, провоцирует дискуссии, то есть существует отдельной жизнью как типичная Интернет-публикация.

Бурное и непрерывное развитие коммуникативных технологий обуславливает постоянное существование «фронттира», переднего края, где границы профессии оказываются изменчивыми и размытыми. Интернет-журналистика предусматривает деятельность журналиста в сетевом СМИ согласно стандартам этой профессии: сбор, проверка информации, подготовка и подача материалов, а также продуцирование новой информации, создание текстов.

В интернет-СМИ существуют как традиционные функционально-стилистические жанры журналистских текстов, так и собственно интернет-жанры, среди которых преобладают информационные жанры, меньше – аналитических и художественно-публицистических. Так, почти все веб-жанры тесно связаны с традиционными жанрами печатных медиа, но их интернет-форма, благодаря таким качествам, как гипертекстуальность, мультимедийность и интерактивность, приобретает новые привлекательные и более действенные черты.

Система жанров онлайн-журналистики (которая находится в стадии формирования) – это трансформированная система классических жанров журналистики, что характеризуется уменьшением текстового объема и насыщением визуальными элементами. Мы придерживаемся классификации жанров интернет-журналистики, предложенной И. Крецу, М. Гузун, Л. Василик [1]. Авторы разделяют медиаматериал на традиционные жанры (информационные, аналитические и художественно-публицистические) и на те, которые трансформировались в новые: веб-новость; онлайн-хроника; лента заголовков; онлайн-репортаж; онлайн-конференция; мультимедийная статья; фотогалерея (фото могут размещаться по принципу слайд-шоу); подкаст; аудиослайд-шоу; инфографика, а также демотиваторы, мем/эдвайс, веб-комиксы, которые требуют более детального изучения в рамках журналистиковедения, так как некоторые из них, как, например, креолизованные тексты, рассматриваются с точки зрения интернет-лингвистики или же в пределах интернет-коммуникации в целом.

Массовая коммуникация и социальная коммуникации в Сети, что касается журналистов (особенно в блогах и в комментариях), смещается в сторону индивидуализации. Это находит свое отражение и в языке текстов, где прослеживаются нарушения литературных норм, немало просторечной, нецензурной лексики, засилье англицизмов, сленга, жаргона, четко проступает усиление авторского начала. Особенно это характерно для комментариев читателей к журналистским текстам.

Мультимедийные, поликодовые медиатексты интернет-СМИ функционируют в соответствии с традиционными языковыми принципами построения журналистского текста, однако при этом имеют свои законы порождения и восприятия, содержит не только вербальную, но и аудио- и видеоинформацию, то есть представляют собой новый уровень текстов. Это требует усердной работы от журналистов, исполняющих разные социально-коммуникативные роли в СМИ, особенно редакторов и модераторов.

Функционирование СМИ в интернет-среде, появление сетевых средств массовой информации существенно расширило диапазон и актуализировало потребность в ряде новых социально-функциональных ролей журналистов, разнообразило и расширило их деятельность в Сети. Анализ журналистской деятельности в Интернете позволяет выявить целый ряд социально-функциональных ролей, реально проявившихся в сетевой среде: модератор, диспетчер, агент влияния, маркетолог/социолог воплощают в жизнь коммуникативную функцию; автор, редактор, диспетчер – информационную; социально-ориентирующую; автор, редактор, модератор, диспетчер и продюсер отвечают за реализацию социально-креативной функции и функции канала социального участия и контроля; функция развлечения может соотноситься с любой из перечисленных ролей.

Блогосфера как проявление сетевой журналистики, бесспорно, занимает глобальную нишу в интернет-пространстве и имеет множество преимуществ перед официально зарегистрированными медиа. Рядовой блогер может позволить себе писать на темы, которых журналисты стараются избегать. Блог журналистов, журналисты-блогеры, блогинг и микроблогинг используются журналистами для получения и распространения информации, для подачи альтернативной точки зрения, блоги становятся неотъемлемым компонентом/разделом интернет-СМИ, стимулируют расширение жанровых разновидностей художественно-публицистических текстов. Но при этом аудитория блога не застрахована от субъективности, вымысла автора материала, непрофессионализма, низкого качества текстов, использования блога для пиара и «раскрутки».

Журналисты (и рядовые пользователи Сети) широко используют блогинг и микроблогинг для получения и распространения информации, для подачи альтернативной точки зрения. Как результат, блоги становятся неотъемлемым компонентом интернет-СМИ.

Итак, на современном этапе происходит трансформация традиционных, офф-лайн-СМИ и их постепенная интеграция в Интернете. Кроме того, улучшается качество и увеличивается количество медиапоток, которые формируют особую виртуальную коммуникативную среду. В результате расширения пространства социального диалога в Сети параллельно происходит и процесс демократизации медиадискурса. Медиатексты, созданные и размещенные журналистами в блогах, превращаются в одну из самых распространенных форм существования и бытования языка, что оказывает значительное влияние на литературный язык, на жанрово-

стилистические особенности публицистических текстов, на трансформацию социально-коммуникативных ролей работников интернет-СМИ, на работу журналиста в виртуальной среде с полученной информацией.

Обусловлено это тем, что современные технологии позволяют осуществить неограниченный во времени, пространстве и объеме процесс циркуляции массовой информации, донести ее до широкой и узко-сегментированной аудитории, и что самое важное – включить индивидов-пользователей, посетителей сайтов к участию в создании медийных текстов, а также организовать многовекторную, интерактивную, мультимедийную коммуникацию. Процессы конвергенции, дигитализации СМИ, их переход на виртуальные площадки существенно влияют на творческую профессиональную деятельность и самих журналистов: прежде всего, претерпевает изменения специфика подачи журналистских материалов. Кроме того, появились высокотехнологичные методы сбора, обработки, передачи, познания информации, практически сформировалась новая медийная сетевая культура, требующая от журналиста переосмысления самого творческого подхода к работе с источниками, текстом, контентом, аудиторией и каналами коммуникации.

Список литературы

1. Крецу, И.Н. Учебник по кросс-медиа / И.Н. Крецу, М. Гузун, Л. Василик. – Bonn – Germany-Sibiu – Romania: Schiller Publishing Youse, 2015. – 140 с.
2. Лукина, М. М. Интернет-СМИ: Теория и практика: учеб. пособ. / М.М. Лукина. – М.: Аспект Пресс, 2010. – 348 с.
3. Машкова, С. Г. Интернет-журналистика: учеб. пособ. / С. Г. Машкова. – Тамбов: Издательство ТГТУ, 2006. – 80 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ СФЕРЫ УСЛУГ

УДК 687. 5. 01 – 027. 31

Е.В. Великохатская

*старший преподаватель кафедры дополнительного образования детей
и взрослых,*

Луганский государственный педагогический университет,

г. Луганск

lenavel96@gmail.com

ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕЛУКИНГА В СФЕРЕ УСЛУГ ПО СОЗДАНИЮ ИМИДЖА ЧЕЛОВЕКА

Аннотация. В статье рассматриваются преимущества использования релукинга – нового направления в сфере услуг по созданию индивидуального стиля человека.

Ключевые слова: сфера услуг, индивидуальный стиль, мода, релукинг.

Удовлетворение потребностей человека, желание сделать людей счастливыми, вот основная задача специалистов сферы услуг. Проблема создания индивидуального стиля с учетом индивидуальных внешних и внутренних особенностей человека является сегодня актуальной для специалистов индустрии красоты. Всегда было важно не только подчеркнуть достоинства, но и сделать так, чтобы человек комфортно чувствовал себя в новом образе.

В статье рассматриваются преимущества использования нового актуального направления в сфере услуг по созданию имиджа человека – релукинга.

Релукинг как вид сферы услуг на западе существует уже достаточно давно, а у нас только начинает развиваться. Известными специалистами в этой сфере считаются Светлана Даль Фарра, Эвелина Хромченко. Релукинг – это стратегии создания собственного внешнего вида, получившей название от английского *relooking*, что в переводе означает «изменение образа», «изменение внешности», «пересмотр», «новый взгляд» [3].

Релукинг родился в Голливуде. Образ таких кинодив и светских дам 50-х годов XX века как Мэрилин Монро, Элизабет Тейлор, Жаклин Кеннеди, Грейс Келли, Одри Хепберн мы храним в своей памяти именно благодаря релукингу. Дело в том, что для каждой из них стилисты создали не просто сценическое амплуа, а неповторимый стиль с учетом индивидуального характера, жестикуляции, фигуры. Этот образ как бы «считывался» с внешних и внутренних данных женщины, а потом «структурировался» и «шлифовался» профессионалами. Этот имидж не был ни искусственным, ни наигранным,

ведь женщина не просто носила его как маску на сцене или экране – она жила в нем. И эти женщины остаются иконами стиля на все времена.

Релукинг принципиально отличается от имиджмейкерства, где образы создаются согласно поставленной задаче. Он противоположен этому процессу, поскольку точкой отсчета являются индивидуальные качества человека. Это своего рода «перезагрузка» вашего «Я», новый взгляд – re-look.

Профессионалы объективно оценивают внешние данные клиента, помогая раскрыть потенциал, скорректировать нюансы, и в итоге, обрести себя. Желание быть стильным без гармонии с внутренним миром выглядит подражательством, а в некоторых случаях – смешным подражательством. Только при идеальной гармонии внешнего образа и внутреннего мироощущения человек уверен в себе, лишен ненужных комплексов и страхов, он вызывает у окружающих именно ту реакцию, на которую рассчитывает, что значительно облегчает жизнь.

Можно ли назвать релукинг сменой имиджа? Точнее – это шанс найти себя:

- во-первых изучить свое тело и уяснить, что не бывает плохой фигуры. Научиться выбирать одежду, скрывающую недостатки и выгодно подчеркивающую достоинства;

- во-вторых подобрать выгодный макияж и прическу.

Достаточно часто приходится встречать людей, далеких от строгих стандартов красоты, но при этом источающих обаяние и пользующихся несомненным успехом. И наоборот, порой красивые люди не умеют «подать себя», страдая от заниженной самооценки, считая, что внешность – не главное.

Внешность – это главное! Главное отражение нашего внутреннего мира, увиденного сквозь призму господствующих стандартов красоты, стиля, элегантности...

В релукинге нуждаются как женщины, так и мужчины.

Специалисты-консультанты по релукингу очень востребованы, их услуги ценятся высоко. Их задача – вытащить из клиента все видимые и невидимые достоинства, найти заложенный потенциал и помочь его реализовать. Здесь недопустимо декорирование и бездумная погоня за модными брендами. Цель не в том, чтобы скопировать ультрамодную барышню или плейбоя с обложки, а в том, чтобы создать уникальный стильный образ. Также специалист по релукингу должен научить человека любить и ценить себя, поддерживать форму, правильно делать покупки, одеваясь красиво и при этом с максимальной экономией.

Релукинг рассчитан на клиентов с разным уровнем доходов.

Не следует путать релукинг с услугами персонального шоппера и специалиста, создающего индивидуальный стиль.

Задача первого – пройтись с клиентом по магазинам. Он хорошо знает, что где находится, владеет языками, может договориться о скидке или помочь достать ультрамодную модель, которой нет в магазинах. Но он не обязан задумываться над тем, как будут смотреться на клиенте купленные вещи. Для

него важно получить комиссионные, размер которых напрямую зависит от суммы, которую клиент выложит за покупки. В результате на нем будет одежда самых модных брендов, которая не всегда может выглядеть стильно [2].

Релукинг, как мы уже выяснили, заключается в другом – в создании индивидуального стиля на основе существующих модных тенденций. Важно помнить, что релукинг – это не разовая акция, а большая кропотливая работа, требующая терпения и усилий, как специалиста, так и клиента. Результат того стоит!

Обычно сотрудничество начинается с анкеты. Это не формальность, а основной источник информации для специалиста (важно не только знать параметры клиента, но и увлечения, профессию, круг интересов – раскрыть его как личность). На основании всех этих сведений складывается определенная картинка, с которой работают, чтобы в конечном итоге клиент производил именно то впечатление, которого хотел добиться.

Эти изменения не происходят мгновенно. Кардинально изменить цвет волос и сделать короткую стрижку легко и просто, но будет ли это комфортно в новом образе?

В этом процессе важно учитывать предпочтения клиента.

Ломать человека нельзя. Например, если женщине нравится выглядеть сексуально – это хорошо, но если это выглядит вульгарно... Задача специалиста – отказаться от вульгарности и дешевых провокаций, тонко и рафинированно подчеркнув естественную сексуальность.

Итак, для успешного релукинга клиенту необходимо проанализировать себя, понять, желает ли он слиться с толпой или выделиться из массы, выражает ли его образ понятие элитарности или тяготеет к демократичности. Быть стильным и элегантно, прежде всего, означает знать себя.

Давая важную оценку моде, касаясь индустрии красоты А.Б. Гофман сказал: «Обращаясь к современности, мы должны, очевидно, стремиться к тому, чтобы настоящее не отделяло прошлое от будущего, а служило мостом между ними. Мода может способствовать возрождению жизненно важных для общества традиций, так как многие из них возвращаются сегодня в виде инноваций. Ориентация на моду будет означать, что общество станет динамичным и открытым для нововведений и плодотворных контактов [1].

Таким образом, релукинг является тем мостом, который через искусство создания собственного стиля и имиджа, гармонично объединит человека с обществом, даст ему почувствовать себя уверенным, способным на решительные поступки.

Список литературы

1. Гофман, А.Б. Мода и люди. Новая теория моды и модного поведения: Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора социологических наук / А. Б. Гофман. – Москва, 1994.
2. Диссертации по гуманитарным наукам [Электронный ресурс]. –

Режим доступа: E-mail: <http://cheloveknauka.com/moda-i-lyudi-novaya-teoriya-mody-i-modnogo> (Дата обращения: 12.03.2023).

3. Азбука стиля [Электронный ресурс]. – Режим доступа: E-mail:<http://paris-chance.ru/style-parijanki/azbuka-stilya>. (Дата обращения: 12.03.2023).

УДК 33: 301 (07)

А. Г. Гречушная,
*преподаватель,
Колледж Луганского государственного университета
имени Владимира Даля
г. Луганск
grechushnaya1996@gmail.com*

ФРАНЧАЙЗИНГ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ СФЕРЫ УСЛУГ

Аннотация. В статье проанализирован франчайзинг как инструмент развития сервисного бизнеса, рассмотрены стратегии его реализации и выделены преимущества этого формата ведения бизнеса. Существует краткое описание характеристик организации бизнеса в определенных франчайзинговых отраслях сферы услуг. Обоснована эффективность использования франшизы в условиях дефицита финансирования основного оборотного капитала и бизнеса в России как для франчайзинговой компании, так и для покупателей франшизы.

Ключевые слова: франчайзинг, франшиза, сфера услуг, инновации, экономика.

Развитие сферы услуг в условиях большой конкурентной борьбе требует использования современных инструментов, таких как франчайзинг. На данный момент франчайзинг – это прогрессивный, эффективный, перспективный, а также продуктивный метод способ ведения бизнеса, поскольку он позволяет быстро внедрять новые идеи в бизнес-процессы. Поэтому его изучение как инструмента развития сферы услуг актуально.

Считается, что франчайзинговые компании – в основном малые предприятия, но технология франчайзинга все чаще используется относительно крупными компаниями, которые в условиях нехватки инвестиций, используют франчайзинг как форму развития бизнеса. Кроме того, у франчайзинга есть еще одно преимущество - он позволяет решить проблему снижения эффективности управления благодаря увеличения количества филиалов и подразделений. Выступая в качестве франчайзера, средние компании получают дополнительные филиалы без необходимости самостоятельно организовывать полный цикл их эксплуатации и обслуживания. В более глубоком смысле франчайзинг – это договорная форма

бизнеса, при которой франчайзер-продавец франшизы предоставляет независимому франчайзи – покупателю лицензию на использование товарного знака, системы управления бизнесом, продажу товаров и услуг от его имени, распространять товары или услуги на определенной территории предварительно согласованного, при условии сохранения оригинальных производственных технологий и внутренних операций.

Большинство крупных российских компании сталкиваются проблемами при развитии сетевого бизнеса:

- нехватка собственных средств для эффективного развития;
- длительный и трудоемкий процесс получения кредита;
- сложность выхода на мировой рынок капитала.

В связи с этим, многие сетевые компании стали привлекать инвестиции юридических и физических лиц с помощью франчайзинга, как одного из способов привлечения финансирования.

В сфере услуг франчайзинг является успешной международной стратегией. Для повышения конкурентоспособности, предприятия сферы услуг используют конверсионный франчайзинг, когда предприятие присоединяется к франшизной сети соответствующего профиля, тем самым конкурирующие предприятия становятся партнерами [4].

Наиболее распространенная франшиза на услуги, которую используют организации общественного питания. Открытое предприятие идет под конкретным брендом, соответствующим стандартам фирменного стиля, технологии обеспечивают соответствие данной технологии производства. Кроме того, эта стратегия предпочтительнее для компаний, предоставляющих послепродажное обслуживание продукции (магазины оборудования, в которых есть диагностические центры). Франшиза позволяет вам делегировать процесс предоставления услуг владельцу франшизы.

Франчайзинг как вид экономической деятельности имеет следующую классификацию: распределительный (торговый); производственный; сервисный; конверсионный; коммерческая концессия (продавец передает покупателю за плату право на определённый вид бизнеса, используя уже готовую бизнес-модель); франчайзинг бизнес-формата (предоставление полного пакета исключительных прав, с использованием всей системы ведения).

Механизм развития франчайзинговой сети заключается в следующем. На основе определения регионов развития и стратегии управления персоналом разрабатывается территориальная стратегия, определяется доля собственных компаний и владельцев франшиз. Далее определяются критерии поиска покупателя франшизы, а также условия франшизы: срок действия договора, размер услуг, предоставляемых франчайзи, и соотношение вступительного взноса и вознаграждения за использование франшизы.

Перед началом реализации стратегии осуществляются 2 этапа:

1) допроектный этап состоит в оценке готовности предприятия к внедрению стратегии франчайзинга. Ее осуществление должно основываться

на изучении особенности отрасли. Для того, чтобы данная стратегия была эффективной, сервисное предприятие должно обладать следующими свойствами: положительная репутация, узнаваемость марки, стабильная доходность бизнеса, качественные бизнес-процессы и стандарты, высокий профессионализм сотрудников.

2) разработка системы предполагает формирование бизнес-франчайзинга. Система характеризуется тремя видами взаимодействия франчайзера и франчайзи: субфранчайзинг и корпоративный франчайзинг. При субфранчайзинге главный франчайзи имеет право переуступить франшизу другим лицам. Корпоративный франчайзинг предполагает, что главный франчайзи руководит деятельностью не какой-то одной фирмой, а целой сетью фирм с использованием наемных менеджеров [3]. В отличие от субфранчайзера, функция основного франчайзи ограничивается открытием новых предприятий, в то время как субфранчайзер осуществляет обучение, поддержку и контроль франчайзи.

Выделим основные стратегии развития компании на основе реализации франчайзинга и цели, преследуемые компанией при реализации различных стратегий (табл. 1).

Стратегия «привлечения» направлена на увеличение числа покупателей франшизы за счет низкого первоначального взноса, чтобы получить максимальную выгоду от высоких обязательных платежей.

Стратегия «тиражирование успеха» представляет собой не высокий уровень обязательных платежей и вступительного взноса. Стратегия эффективна, если она не предполагает отбора покупателей франшизы, длительного обучения, а затем тщательного контроля за ними. Эффективность этой стратегии проявляется в том случае, если не требуется жесткого выбора, длительной подготовки и тщательного контроля за своей деятельностью.

Стратегия «плата за бренд» обладает низким уровнем обязательных платежей и высоким первоначальным взносом, применяется при высокой репутации франчайзера.

Стратегия «снятие сливок» имеет высокий вступительный взнос и высокие обязательные платежи. При этом, высока ценность бренда и поддержка франчайзера. Это уменьшает количество потенциальных франчайзи.

Таблица 1. Цели реализации стратегий франчайзинга [2]

Наименование стратегии	Цели реализации стратегии	Область применения
Заманивание	Максимально возможное увеличение количества торговых точек за минимальное время.	Предприятиями общественного питания на начальном этапе создания сети
Тиражирование успеха	Создание обширной сбытовой сети. Важно достичь экономии от масштабов, путем увеличения числа франчайзи достигается окупаемость затрат на разработку системы и управленческие расходы	Предприятиями, предоставляющими массовые стандартизируемые услуги
Плата за бренд	Дальнейшее развитие бренда	Предприятиями, зарекомендовавшими себя среди клиентов, например, в индустрии красоты
Снятие сливок	Увеличение сети с жестким контролем над соблюдением стандартов	Предприятиями сферы коммерческой медицины, а также специализированных автоцентров обслуживающих владельцев автомобилей класса люкс

Наименование стратегии Цели реализации стратегии Область применения.

Заманивание Максимально возможное увеличение количества торговых точек за минимальное время. Предприятиями общественного питания на начальном этапе создания сети.

Тиражирование успеха Создание обширной сбытовой сети. Важно достичь экономии от масштабов, путем увеличения числа франчайзи достигается окупаемость затрат на разработку системы и управленческие расходы Предприятиями, предоставляющими массовые стандартизируемые услуги.

Плата за бренд Дальнейшее развитие бренда Предприятиями, зарекомендовавшими себя среди клиентов, например, в индустрии красоты.

Снятие сливок Увеличение сети с жестким контролем над соблюдением стандартов Предприятиями сферы коммерческой медицины, а также специализированных автоцентров обслуживающих владельцев автомобилей класса люкс.

Как известно, при франчайзинге передается право на использование товарного знака, а при франчайзинге бизнес-формата, помимо товарного знака, передается технология ведения бизнеса [3]. Отдельным видом бизнес-формата франшизы является конверсионная франшиза. Суть его в том, что действующее предприятие присоединяется к франчайзинговой сети аналогичного или смежного профиля.

Следует учитывать, что на последних этапах производственного цикла продукта сервисные услуги выступают предпочтительной статьей дохода, поэтому использование франчайзинга является стратегически оправданным

решением [1]. С его помощью предприятия, осуществляющие деятельность в сфере услуг, реализуют несколько преимуществ:

- расширение спектра предоставляемых услуг;
- разработка и реализация маркетинговых акций по продвижению услуг;
- коммерциализация интеллектуальной собственности, касающейся технологии;
- увеличение стоимости сервисной компании;
- оптимизация ключевых процессов, идущих в процессе оказания услуг;
- обретение конкурентных преимуществ в издержках, сервисе и нормах обслуживания;
- расширение рынка услуг без дополнительных инвестиций.

Развитие франчайзинга в России способствует инновационному развитию бизнеса, внедрению новых технологий, расширению сферы услуг, появлению новых видов услуг и товаров, увеличению рабочих мест, повышению конкурентоспособности и качества услуг. Требования, предъявляемые франчайзером, стимулируют развитие возможностей для предпринимателей, изменение профессиональных навыков и совершенствование производства, что приводит к инновациям.

Франчайзинговые сети действуют как каналы передачи инноваций, в которых франчайзинговая компания является инициатором инноваций, а франчайзинговая компания – их потребителем.

Таким образом, франчайзинг является ускорителем развития сервисного бизнеса. Франчайзинг зарекомендовал себя во многих странах мира, поэтому этот способ ведения бизнеса может стать одним из эффективных инструментов инновационного развития предприятий малого и крупного бизнеса в России.

Список литературы

1. Качканов, В.П. Крупный и малый бизнес: перспективы взаимоотношений в форме франчайзинга / В.П. Качканов // Ломоносов 2015: Международная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых МГУ им. М.В. Ломоносова. Сборник тезисов / Под ред. В. Н. Сидоренко и др. – М.: ТЕИС, 2015.
2. Корин, М. В. Франчайзинг в предпринимательской деятельности: дисс. канд. эконом. Наук / М.В. Корин. – М.: Наука, 2012.
3. Франчайзи. Журнал для франчайзи о франшизах [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.franchisee.ru/obshchaya/slovar-franchayzi.php> (дата обращения: 15.03.2023).
4. Энциклопедия франчайзинга [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.thebalance.com/top-consulting-franchises-845835> (дата обращения: 15.03.2023).

В.В. Халапурдина,
*кандидат географических наук, доцент кафедры туризма
и гостиничного дела,
Луганский государственный университет имени Владимира Даля,
г. Луганск
zv86@bk.ru*

И.Н. Волкова,
*магистрант 2 курса направления подготовки
«Менеджмент сервисной деятельности»,
Луганский государственный университет имени Владимира Даля,
г. Луганск
innavolkova@mail.ru*

ДАЙВИНГ КАК РАЗВИВАЮЩИЙСЯ ВИД АКТИВНОГО ТУРИЗМА

Аннотация. В статье рассмотрен дайвинг как развивающийся вид активного туризма. Он относится к числу наиболее динамичных видов и форм рекреационных занятий. Выступая как разновидность активного туризма, в то же время включает виды деятельности, отвечающие целям историко-культурного и экологического туризма. Особое внимание уделено видам дайвинга в зависимости от цели погружения.

Ключевые слова: дайвинг, активный туризм, дайвинг-индустрия, дайвинг-туризм.

Дайвинг благодаря отработанной системе подготовки и надежному снаряжению пловцов во всем мире превратился в один из наиболее быстро развивающихся видов отдыха. В туристской отрасли существует много клубов и центров, предлагающих обучение дайвинг-туризму.

Первые курсы по подготовке и сертификации дайверов появились в 60 гг. XX в., которые являются аналогами современных дайвинг-центров. В дайв-центрах разных стран проводится теоретическое и практическое обучение в соответствии со стандартами, оказывается помощь в приобретении снаряжения, организуются дайвинг-туры. Организация дайвинга включает в себя определенные темы погружения, место, организационные особенности по сбору желающих, выезду к месту погружения, контроль, то есть составление дайвинг-маршрута. В настоящее время дайв-флотилия «Aggressor Fleet» насчитывает 12 яхт, совершающих 7 – 10 дневные чартерные туры в 11 странах мира, а дайверы, пользующиеся услугами данной компании, совершают в среднем 274104 погружения в год [2].

Цель исследования – рассмотреть дайвинг как развивающийся вид активного туризма.

Современная дайвинг-индустрия включает ряд крупных компаний по продаже дайвинг-снаряжения и оборудования, международные выставки-

продажи; специализированные страховые компании; проведение фестивалей подводных фильмов и подводной фотографии [1].

В настоящее время отмечается увеличение числа и укрупнение структуры водноспортивных мероприятий, проводимых под эгидой крупнейших мировых дайвинг-организаций, способствующих формированию потоков дайверов и туристов к местам их проведения.

Дайвинг из профессиональной военной сферы деятельности преобразовался в одно из инновационных направлений развития современного туризма. Из года в год стремительно увеличивается число дайвинг-центров и дайверов во многих странах мира, активно развивается индустрия дайвинга. Если почти 40 лет назад число сертифицированных дайверов-любителей насчитывалось несколько сотен, то в настоящее время число возросло до 20 млн.

Для того чтобы классифицировать виды дайвинга по тому или иному признаку и выделить особенности его организации, необходимо рассмотреть подходы к определению данного понятия.

По мнению исследователя Т.Ф. Ефремовой дайвинг – это разновидность спортивного или туристского подводного плавания с аквалангом, маской и ластами, а также с другим специальным снаряжением [4, с. 45]. На наш взгляд, данное определение является слишком узким и не в полной мере отражает сущность дайвинга.

Схожее определение предложил и П.Н. Малитиков – автор нескольких научных трудов по изучаемой проблематике: «Дайвинг – подводное плавание с аквалангом, маской и ластами как разновидность спортивной рекреации» [4, с. 47].

Анализируя научно-методическую литературу, мы пришли к выводу, что на сегодняшний день не было предложено более корректных подходов к определению дайвинга. Однако, мы считаем, что наиболее полная дефиниция была предложена международной дайв-организацией PADI.

Дайвинг (от англ. to dive – нырять) – это плавание под водой с задержкой дыхания или с аппаратами, обеспечивающими автономный запас воздуха (либо иной смеси газов для дыхания) во время нахождения под водой от нескольких минут до нескольких часов в зависимости от глубины, типа дыхательного аппарата и потребления ныряльщиком газовой смеси [3].

Таким образом, в зависимости от используемого снаряжения, можно выделить следующие виды погружений: без аппарата для дыхания под водой; с аппаратом для дыхания; со сложным техническим снаряжением для профессиональных подводных работ.

В зависимости от цели погружения существуют следующие виды дайвинга.

1. Рекреационный – это любительский дайвинг, во время которого погружения осуществляются на глубину, соответствующую уровню подготовки дайвера, но не более сорока метров. Именно данный вид дайвинга стал наиболее популярен во всем мире.

Рекреационный дайвинг в свою очередь подразделяют на спортивный и любительский. Первым занимаются, как правило, в специальных клубах. К нему относятся подводная охота, free-diving – глубоководные погружения на задержке дыхания и tec-diving – глубоководные погружения с дыханием на особых газовых смесях. Остальные виды дайвинга – любительского типа практикуются в дайвинг-туризме. Это scuba-дайвинг – погружения на глубину до 42 м, wreck-diving – погружения на затонувшие объекты, searchandrecoverу – поиск и подъем затонувших предметов, drift-diving – дайвинг с подводным течением, night – ночной, cave – пещерный, ice – подледный. На курортах популярен снорклинг – плавание с маской, трубкой и ластами в поверхностных водных слоях [5, с. 35].

В дайвинг-туризме существуют daily-diving – ежедневные погружения с берега или с корабля около ближайших рифов или иных подводных объектов, а также дайв-сафари – одно- или многодневные путешествия в интересной акватории с проживанием на кораблях, яхтах, катамаранах, плавающих отелях с погружениями с борта плавсредства или с катеров (дайв-круизы).

2. Профессиональный (коммерческий) дайвинг – это погружения с целью проведения водолазных работ, главным условием которого является специальное образование и опыт работы [1].

3. Технический дайвинг – это погружения глубже 40 метров, требующие декомпрессионных остановок, а также погружения в надголовные среды дальше, чем 10 м от выхода до возвратной точки (подледные погружения, погружения в пещеры и т. д.). Технический дайвинг отличается от обычных рекреационных погружений тщательностью планирования, более высокими требованиями к здоровью, знаниям, экипировке и психологической подготовкой пловца. Основной целью такого погружения является изучение больших глубин, исследование ущелья, пещер, затонувших объектов. Для такого вида погружения используется специальное снаряжение, при этом сложность подготовки для технического погружения с использованием газовых смесей [1].

4. Военный дайвинг. Основные задачи такого погружения – минирование кораблей, разведка и захват противников. Военный дайвинг считается высокосекретным видом погружения. Секретность подготовки и использования высокотехнологичного снаряжения и оборудования являются особенностями такого дайвинга.

5. Коммерческий дайвинг – производится в основном для осуществления подводных работ, таких как установка конструкций, сварка, поднятие водных объектов. Глубина такого погружения может достигать 600 метров. Используется высокотехнологичное оборудование, специальное снаряжение. Высокий уровень риска при каждом погружении.

6. Подледный дайвинг – осуществляют с целью развлечения и научных целей. Для такого погружения необходимо пройти специальную подготовку и многочисленные тренировки.

Таким образом, дайвинг-индустрия – это многоотраслевой комплекс, который включает обучение дайвингу и его непосредственную организацию, дайвинг-туризм, услуги продажи либо аренды снаряжения. Дайвинг на сегодня из профессиональной сферы деятельности превратился в одно из инновационных направлений развития современного туризма. Каждому из видов характерны специфические особенности организации.

Список литературы

1. Анализ дайвинг-туризма в мире [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://studbooks.net/analiz_diving_turizma_mire. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 7.01.2023.

2. Дайвинг-туризм [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.nerpa-club.ru/courses/advice/item/227/>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 24.01.2023.

3. Дайвинг: центры погружений и школы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://tengritravel.kz/travel>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 10.12.2022.

4. Елизаров, А.Д. Тенденции развития мирового рынка дайвинг-туризма / А.Д. Елизаров. – М.: Аспект Пресс, 2013. – 245 с.

5. Смирнова, О.Б. Территориальная структура дайвинг-туризма в мире / О.Б. Смирнова. – М.: Аспект Пресс, 2014. – 268 с.

УДК 338.48-32

В.В. Халапурдина,

*кандидат географических наук, доцент кафедры туризма
и гостиничного дела,*

*Луганский государственный университет имени Владимира Даля,
г. Луганск
zv86@bk.ru*

А. Ю. Прибыльская,

*магистрант 2 курса направления подготовки
«Менеджмент сервисной деятельности»,*

*Луганский государственный университет имени Владимира Даля,
г. Луганск
lady.venikova@mail.ru*

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ВОЕННО- ИСТОРИЧЕСКИХ ЭКСКУРСИЙ

Аннотация. Экскурсионная деятельность – это важное направление культурно-просветительской работы среди населения, которая имеет более чем двухвековую историю. За это время были разработаны основы теории и методики экскурсионной деятельности. Военно-исторические экскурсии составляют существенную часть более общей категории экскурсий

исторического жанра цель которых – вербальная реконструкция исторического события или цепи взаимосвязанных событий, включая события из жизни исторических персонажей (историко-биографические экскурсии).

Ключевые слова: специфика, методика, экскурсия, военно-историческая экскурсия.

Военно-исторические экскурсии способствуют изучению культуры, обычаев других народов, связанных с военной историей. Развитие культурных факторов, объектов демонстрации туристам событий военной истории внутри региона является средством расширения ресурсов для привлечения туристских потоков.

Военно-исторические экскурсии имеют длинную предысторию, поскольку посещение мест знаменитых сражений практиковалось еще в глубокой древности. Самый известный пример – Марафон, пригород современных Афин, возле которого произошло сражение 480 г. до н. э. с персами [1, с. 134]. Это место уже почти две с половиной тысячи лет, задолго до того, как туда стали приезжать туристы, посещалось афинскими школьниками в сопровождении учителей, игравших роль первых экскурсоводов. И в наши дни основным контингентом экскурсантов слушающих военно-исторические экскурсии, являются школьники, для которых эти экскурсии включаются в учебную программу в рамках патриотического воспитания.

Целью исследования является рассмотрение специфики организации и проведения военно-исторических экскурсий.

Военно-историческую экскурсию следует классифицировать как тематическая историческая экскурсия. Именно поэтому, подготовка подобных экскурсий имеет ряд отличительных особенностей.

Военно-исторические экскурсии посвящены посещению мест боевой и воинской славы, базисом чего будет выступать связь темы с военной историей определенной местности. Именно данной тематике будут подчинены показ и рассказ. Главным этапом подготовки подобного рода экскурсии является подбор достоверных исторических фактов, на которых она будет основана. Перед непосредственно созданием экскурсии, следует провести исследовательскую работу, целью которой будет тщательное изучение должного количества источников.

Важным нюансом при разработке военно-исторической экскурсии является и тот факт, что все исторические события должны быть типичны и характеризовать историческую связь определенного периода. Однако вместе с тем они должны быть отражены в общей цепи исторических фактов и иметь с ними логическую взаимосвязь. На начальном этапе следует провести отбор исторических фактов, которые должны отличаться объективностью, исторической достоверностью, научностью и связью с современностью. Безусловно, отмеченные выше признаки и способы их реализации в конкретной экскурсии, зависят от исторического материала, выбранной тематики и содержания.

В процессе разработки военно-исторической экскурсии, помимо печатных изданий, следует обратить внимание на отбор и других источников информации. Здесь имеем в виду такие источники как: материалы музеев и государственных архивов, научно-популярные и документальные фильмы, которые содержат исторические факты.

Помимо перечисленных источников, ценным материалом для экскурсии будут воспоминания очевидцев либо участников военных событий. Обязательно, чтобы факты подобного рода были достоверными и тщательно проверенными. Конкретизируя данный факт, следует отметить, что общеисторический материал является фоном в том случае, когда объекты экскурсии раскрывают информацию о факте местной истории [2, с. 39].

Наиболее тщательно следует провести выбор объектов показа, где непосредственно показ занимает центральное место в экскурсии. Специфика организации военно-исторической экскурсии диктует определенные требования к логической последовательности и целостности, как в изложении исторического материала, так и в показе объектов. Данное требование является доминантным при выборе объектов, разработке маршрута, написании текста и проведении военно-исторической экскурсии. Помимо этого, можно применить и тематико-хронологический принцип, при котором хронология событий раскрывается в соответствии с определенной тематикой [3, с. 79]. Маршрут военно-исторической экскурсии основан на принципе наиболее правильной логической последовательности осмотра объектов и строится с учетом стандартных для всех экскурсий требований.

Контрольный текст обеспечивает тематическую направленность рассказа экскурсовода. Немаловажным является и тот факт, что текст способствует формированию определенной точки зрения на факты и события, которые освещаются в экскурсии, а также дается оценка рассматриваемых объектов.

Одним из важных этапов подготовки военно-исторической экскурсии является создание портфеля экскурсовода – комплекта наглядных пособий, который используется в ходе проведения экскурсии.

В военно-исторической экскурсии имеет место быть большое количество числовых обозначений и описаний военных событий, поэтому в рассказе экскурсовода важно сохранение содержания материала.

Отметим, что методика проведения военно-исторической экскурсии, как и методика ее подготовки, основаны на общей технологии разработки экскурсий в целом, однако имеет свою специфику. Итак, рассмотрим особенности проведения военно-исторической экскурсии детальнее.

Большую группу методических приемов составляют именно приемы показа. Они позволяют упростить процесс наблюдения того или иного объекта, выделить его основные особенности, которые могут остаться незаметными при обычном осмотре. Помимо этого, приемы показа способствуют развитию мышления экскурсантов. Так, у группы появляется возможность мысленно поделить памятник на его составные части, «увидеть»

утраченные детали и первоначальный вид объекта, особенно, если речь идет об историческом, как заковом [4, с. 23].

В данном контексте, следует отметить то, что показ объекта может быть связан с таким приемом, как свободный предварительный осмотр.

Действенным способом показа исторических объектов является прием панорамного показа, который позволяет экскурсантам осматривать вид местности. Для этого могут быть использованы, к примеру, различные высокие точки (колокольни, башни, мосты).

В данном случае, экскурсоводу следует акцентировать внимание экскурсантов на композиционный центр панорамы объекта. Однако важно отметить, что подобных объектов в панораме может быть несколько, поэтому необходимо выделить лишь те, которые раскрывают тему экскурсии (переход от общего показа к частному).

Во время проведения военно-исторической экскурсии иногда необходимо воссоздать и образ определенного человека. Здесь уместен прием персонификации. Так, с помощью красочного рассказа экскурсовод повествует о конкретных эпизодах жизни людей либо исторического события, в котором они участвовали.

Из особых приемов следует отметить прием демонстрации наглядных пособий. Например, рассказ экскурсовода о Великой Отечественной войне может быть основан на показе фотографий либо агитационных плакатов, связанных с данным событием. Эффективен и комментирующий прием наглядных пособий, когда показ объекта предшествует рассказу.

Немаловажным способом повышения действенности военно-исторической экскурсии является использование информационно-коммуникационных средств. Например, киноаппаратуры или записей из аудио проигрывателя, с помощью которых лучше раскрывается тема, а также усиливается зрительный и эмоциональный фон экскурсии. Важно отметить, что использование подобного материала должно быть посвящено военно-исторической теме, а не являться самостоятельным мероприятием.

Таким образом, военно-исторические экскурсии способствуют изучению культуры, обычаев других народов, связанных с военной историей. Экскурсии на военно-историческую тему могут посвящаться как истории войны или отдельной военной компании, так и конкретному историческому событию или подвигу. Принцип построения военно-исторических экскурсий – хронологическо-тематический. Все экскурсии строятся на показе конкретных событий, которые произошли в данной местности. Развитие культурных факторов, объектов демонстрации туристам событий военной истории внутри региона является средством расширения ресурсов для привлечения туристских потоков.

Список литературы

1. Голубничая, С.Н. Основы экскурсионного дела: учеб. пособие / С.Н. Голубничая. – М.: ДИТБ, 2003. – 214 с.

2. Дашкова, Е.В. Экскурсоведение. Организация экскурсионных услуг в гостинице / Е.В. Дашкова, Е.Б. Ивушкина, П.Н. Мирошниченко. – М.: ЮРГУЭС, 2011. – 124 с.

3. Добрина, Н.А. Экскурсоведение / Н.А. Добрина. – М.: Флинта, 2012. – 288 с.

4. Маслюкова, Т.А. Экскурсоведение. Методика подготовки и проведения экскурсий: учеб. пособие / Т.А. Маслюкова. – Шахты: Изд-во ЮРГУЭС, 2003. – 66 с.

УДК 338.46:640.4

В.В. Халапурдина,
*кандидат географических наук, доцент кафедры туризма
и гостиничного дела,
Луганский государственный университет имени Владимира Даля,
г. Луганск
zv86@bk.ru*

А.А. Рубцова,
*магистрант 2 курса направления подготовки
«Менеджмент сервисной деятельности»,
Луганский государственный университет имени Владимира Даля,
г. Луганск
aidarubic@bk.ru*

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «ИНДУСТРИЯ ГОСТЕПРИИМСТВА»

Аннотация. Индустрия гостеприимства – межотраслевой комплекс услуг, ориентированный на удовлетворение потребностей туристов, включающий в себя предприятия по обслуживанию клиентов таких сфер деятельности, как туризм, индустрия развлечений, гостиничный и ресторанный бизнес, экскурсионная деятельность, организация и проведение различных мероприятий, изготовление сувениров.

Ключевые слова: индустрия гостеприимства, предприятия индустрии гостеприимства, услуги гостеприимства, факторы развития.

Понятие «индустрия гостеприимства» в российской практике начало использоваться с конца XX в. Определяя «гостеприимство» как приветливый прием гостей, радушие по отношению к посетителям, ученые отмечают его древнейшую социальную роль, которая проявляется в защите и заботе о гостях. Гостеприимство – универсальная традиция повседневно бытовой культуры, предписывающая обязанность радушия и заботы о госте. Слово «гостеприимство» происходит от старофранцузского «хоспис», то есть «места, в котором путники могут получить кров и еду» [1, с. 12].

Со временем этот древнейший социальный институт человечества преобразовался из философии взаимности в оказание услуг за плату, мощнейшую индустрию, в которой задействовано огромное количество специалистов, удовлетворяющих потребности туристов. И зарубежные, и отечественные авторы трактуют индустрию гостеприимства по-разному, что связано с ее системным характером, представленным значительным количеством сфер, направленных на привлечение и обеспечение комфорта посетителей.

Целью исследования является выявление сущности понятия «индустрия гостеприимства» и характеристика факторов ее развития.

Согласно толковому словарю Н. Уэбстера индустрия гостеприимства – представляет собой сферу предпринимательства, состоящую из видов обслуживания, опирающихся на принципы гостеприимства и характеризующиеся щедростью и дружелюбием по отношению к гостям [5, с. 35].

Отмечает комплексность этого понятия и Р. Браймер, акцентируя внимание на многочисленных и разнообразных формах предпринимательства, относящихся к индустрии гостеприимства и специализирующихся на приеме и обслуживании гостей – общественное питание, размещение, перевозка и отдых (рекреация) [2, с. 45].

Система предприятий индустрии гостеприимства схематически представлена на рисунке 1.

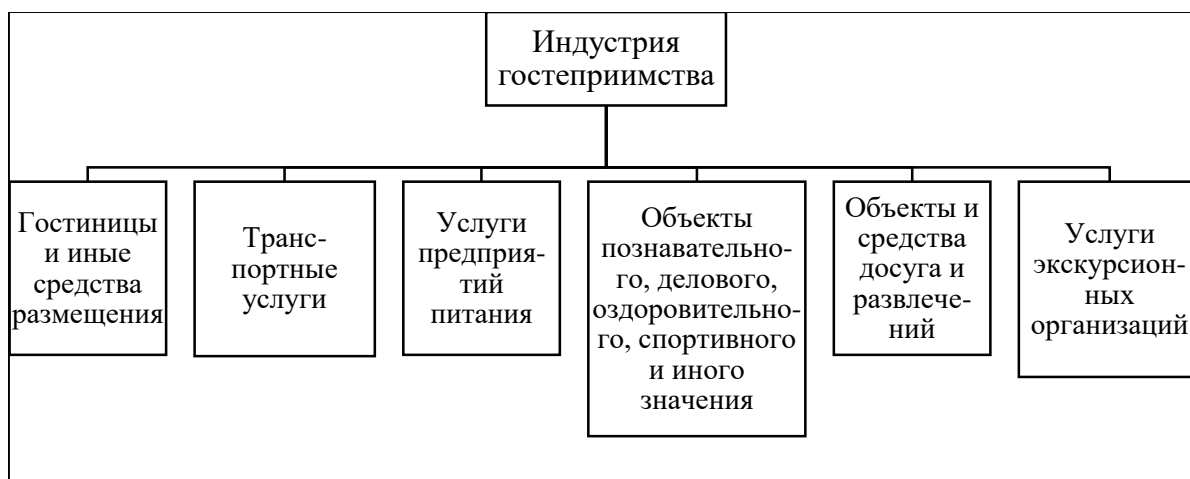


Рис. 1 – Система предприятий индустрии гостеприимства [2, с. 125]

В свою очередь, Л. Ваген определяет индустрию гостеприимства как сектор туризма, отвечающий за размещение туристов, продажу алкогольных напитков, предоставление жилья, пищи и увеселительных мероприятий приезжающим [4, с. 57].

Поддерживает эту точку зрения и Дж. Р. Уокер, отмечая, что индустрия гостеприимства представляет собой системное взаимодействие туризма, гостиничного и ресторанного бизнеса, общественного питания, отдыха и развлечений, организации конференций и совещаний [6, с. 68].

Уникальность сочетания производства туристских услуг, комфортности среды отдыха и любезного поведения обслуживающего персонала в целях удовлетворения потребностей гостей при гарантиях их безопасности, физического и психологического комфорта в рамках гостеприимства подчеркивают И.В. Зорин и В.А. Квартальнов, отмечая, что гостеприимство – важнейшее потребительское свойство туристского продукта. Помимо этого авторы отмечают, что: «современные модели индустрии гостеприимства, досуга и туризма явно показывают неоднозначность концептуального определения содержания и границ индустрии гостеприимства, а также сложность ее соотнесения с индустрией туризма и индустрией досуга».

Индустрия гостеприимства занимается организацией обслуживания не только туристов, но и командировочных работников, представителей бизнеса, отдыхающих, клиентов, решающих личные и семейные интересы, определяя ее как предпринимательскую деятельность на рынке услуг, связанная с обслуживанием гостей, организацией общественного питания, физкультурно-спортивных и других развлечений, парков отдыха и т. п.

Как самостоятельную, сложную и относительно обособленную социально-экономическую систему, привлекающую значительные материальные, финансовые и трудовые ресурсы характеризует индустрию гостеприимства С.С. Скобкин [3, с. 6].

Межотраслевой характер рассматриваемого понятия подчеркивают Е.Б. Доброжанская, Б.Л. Соловьев, отмечая, что услуги индустрии гостеприимства – обслуживание приезжающих в данную местность людей, включающее совокупность средств размещения, общественного питания, объектов познавательного, развлекательного, делового, оздоровительного и спортивного назначения, а также предприятия по изготовлению туристского снаряжения и сувениров – носят комплексный характер и, тем самым, вызывают спрос на целый ряд других товаров и услуг [3, с. 10].

Исходя из данных определений, можно сделать вывод, что индустрия гостеприимства представляет собой межотраслевой комплекс услуг, ориентированный на удовлетворение потребностей приезжающих, включающий и объединяющий различные, работающие друг с другом, предприятия: гостиницы, предприятия питания, транспортного и экскурсионного обслуживания и т. д., а также организации, оказывающие сопутствующие услуги.

Каждое из этих предприятий выполняет особые функции, однако в рамках индустрии гостеприимства их следует рассматривать как единое целое, так как основным критерием их эффективной деятельности, по мнению Б.Л. Соловьева и Л.А. Толстова выступает стремление обеспечить нужды гостей и реализовать принцип «Потребитель всегда прав!» [4, с. 47].

Развитие индустрии гостеприимства осуществляется воздействием ряда внешних и внутренних факторов. Внешние факторы, как отмечает А.С. Кусков, определяются воздействием компонентов окружающей действительности, не связанных с функционированием индустрии

гостеприимства, а внутренние – непосредственно связаны с особенностями организации и работы ее предприятий.

Анализ источников [2; 3; 4; 6] позволяет составить краткую характеристику факторов развития индустрии гостеприимства:

1. Внешние факторы: политико-правовые факторы, влияние которых выражается в принятии законодательных и нормативных актов, стимулирующих и регулирующих развитие гостиничного хозяйства; фактор безопасности путешествий проявляется в гарантиях правительства страны безопасности жизни и здоровья приезжающих в местах отдыха; экономические и финансовые факторы рассматриваются как одни из основных факторов, определяющих выбор мест посещения; культурные факторы приводят к генерированию массовых туристских потоков в регионах, имеющих значимую культурную ценность; инфраструктурно-коммуникационные факторы проявляются в наличии и состоянии инфраструктуры транспорта, системы предприятий размещения и питания; развитие торговли туристскими товарами; использование новейших технологий и достижений научно-технического прогресса.

2. Внутренние (внутриотраслевые) факторы: совершенствование гостиничного продукта проявляется в концентрации внимания на повышении его качества и дальнейшей модернизации; развитие сферы гостиничных услуг выражается созданием международных гостиничных и ресторанных цепей и ассоциаций; фактор трудовых ресурсов определяется степенью занятости и квалификации рабочей силы в индустрии гостеприимства; маркетинговые факторы проявляются в деятельности предприятий индустрии гостеприимства по привлечению посетителей и предоставлению им конкурентоспособных и качественных услуг; фактор сезонности выражается в изменении мощности потоков потребителей гостиничных услуг в разные сезоны года.

Таким образом, развитие индустрии гостеприимства осуществляется под влиянием внешних и внутренних факторов, которые определенным образом регулируют баланс между ростом интереса и требований потребителя к качеству услуг гостеприимства и процессами оптимизации деятельности предприятий этой сферы (диверсификации и специализации услуг; реализация специальных программ, нивелирующих сезонные колебания спроса; рост частных инвестиций в развитие инфраструктуры гостеприимства и др.).

Список литературы

1. Арзуманян, Э.А. Гостиничный и ресторанный сервис / Э. А. Арзуманян. – Саратов: СГСЭУ, 2000. – 322 с.
2. Браймер Р.А. Основы управления в индустрии гостеприимства / Р.А. Браймер. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 382 с.
3. Доброжанская Е.Б. Управление инновационной деятельностью в сфере гостеприимства: автореф. дис. ... канд. экон. наук / Е.Б. Доброжанская–СПб., 2011. – 26 с.

4. Елканова Д.И. Основы индустрии гостеприимства: учеб. пособие / Д.И. Елканова, Д.А. Осипов, В.В. Романов. – М.: Дашков и К, 2009. – 248 с.

5. Лунева Е.В. Формирование российского рынка услуг индустрии гостеприимства: дис. ... канд. экон. наук / Е.В. Лунева. – Краснодар, 2007. – 172 с.

6. Чудновский А.Д. Менеджмент в туризме и гостиничном хозяйстве / А.Д. Чудновский. – М.: КноРус, 2007. – 448 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТА И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

УДК 377.5 : 373

С. А. Крошка,
преподаватель дошкольного образования
Филиал «Старобельский колледж»
Луганский государственный педагогический университет
г. Старобельск

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» ПО ВНЕДРЕНИЮ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования оздоровительных инновационных технологий в профессиональной подготовке будущих специалистов в дошкольном образовании.

Ключевые слова: инновации, скипинг, нейроскалка, профессиональная подготовка.

В условиях реформирования образования перед преподавателями образовательных учреждений возник острый вопрос о подготовке конкурентоспособных специалистов в сфере дошкольного образования, в частности, которые могут использовать оздоровительные инновационные технологии на практике.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» отмечено, что образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов [4].

Многие ученые убеждены, что подготовка будущих специалистов в сфере дошкольного образования к физкультурно-оздоровительной работе, имея свою специфику, основывается на основных дидактических закономерностях построения процесса профессиональной подготовки в учебном заведении.

Исследования учёных, теоретиков и практиков раскрывают отдельные стороны подготовки будущих специалистов. В. И. Тихеева посвятила всю свою жизнь дошкольному воспитанию, создала оригинальную теорию

дошкольного воспитания, где придавала большое значение специальной профессиональной педагогической подготовке воспитателей [3].

Проблема укрепления здоровья и физического развития детей дошкольного возраста нашли свое отражение в исследованиях С. В. Гурьева, В. И. Ляха, С. В. Шахмановой. Отдельные вопросы подготовки воспитателей к решению проблемы обеспечения должного уровня двигательной активности детей старшего дошкольного возраста рассматривались в научных работах А. Богинич, Э. Вильчковского, В. Логиновой и т.д.

Эта проблема отражена в докладах академиков М. Давыдова, Ю. Осипова, Н. Никандрова, А. Кудрявцева, Г. Онищенко, З. Церетели.

Ротерс Т. Т. в статье «Парадигма здорового образа жизни в практике профессиональной подготовки студентов» представила решение проблемы здорового образа жизни современной молодежи как совокупность убеждений, мотивов, ценностей, где доминирующую позицию занимают регулярные занятия современными фитнес-технологиями на основе оздоровительных видов гимнастики [2].

Раскроем некоторые аспекты формирования физкультурно-оздоровительной компетентности у будущих воспитателей дошкольных учреждений в Старобельском педагогическом колледже. Образовательная деятельность преподавателей направлена на поиск оптимальных форм организации образовательного процесса, в частности, по физическому воспитанию, использованию новейшего педагогического опыта по внедрению оздоровительных инновационных технологий.

Внедрение оздоровительных инновационных технологий в образовательный процесс дошкольников оказывает существенное влияние на формирование целостной личности, что предполагает активное влияние не только на их физический потенциал, но и на сознание, психику, интеллект, способствует формированию устойчивой положительной мотивации, ценностных ориентаций, интересов и потребностей в физической активности и здоровый образ жизни.

Важное место в подготовке специалистов-дошкольников занимают профильные дисциплины, от которых зависит выработка у них способности эффективно применять формы и методы работы со соискателями образования, мыслить креативно и использовать новейшие формы и методы деятельности.

В учебном плане специальности 44.02.01 «Дошкольное образование» студентам-дошкольникам Старобельского педагогического колледжа предлагают изучение дисциплин, которые интегрируют основные ключевые компетентности и связаны с общими процессами в обществе, внедрением инновационных оздоровительных технологий в образовательный процесс дошкольного образования.

На занятиях по учебным дисциплинам «Ритмика и хореография», «Теоретические основы дошкольного образования», «Медико-биологические и социальные основы здоровья», «Теоретические и методические основы физического воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста»,

«Теоретические и методические основы организации игровой деятельности детей раннего и дошкольного возраста», «Основы педагогического мастерства» особое внимание преподаватели педагогического колледжа уделяют поиску путей и средств, которые стимулировали бы творческий потенциал личности будущего специалиста для решения поставленных задач в сфере его профессиональной деятельности. Создают педагогические ситуации, требующие от современного студента переосмысления теоретических знаний, умения находить эффективные способы решения задач и применять их в практической деятельности.

Образовательная деятельность со студентами проводится в форме лекций, семинаров, тренингов, практических занятий, показательных занятий воспитателей дошкольного образования. Непосредственное формирование практических умений осуществления оздоровительно-физкультурной работы происходит в процессе выполнения задач разных видов педагогической практики в учреждениях дошкольного образования.

Преподаватели колледжа практикуют интерактивные лекции, оффлайн лекции, хакатоны, мультимедийные презентации, флипенбуки, которые позволяют совмещать ведущую роль преподавателя с высокой активностью студентов на основе использования современных оздоровительных инновационных технологий.

На занятиях преподаватели применяют оздоровительные инновационные технологии и тренинговые активности, которыми должны овладеть будущие специалисты: ароматерапия, физкультпауза, стимулирующая гимнастика, гимнастика для глаз, массаж и самомассаж, психогимнастика, цветотерапия, арт-терапия, музыка. Еще древние мудрецы считали, что искусство и творчество лечат душу и тело.

Большинство тем связано с новейшими оздоровительными системами. Это такие как: оздоровительная система «Йога», дыхательные гимнастики, медитация, гимнастика для мозга, аутогенная тренировка, методика словесно-образного эмоционально-волевого управления состоянием человека, системы калланетики, стретчинга, аэробики, пальчиковая гимнастика, скипинг.

В целях заинтересованности и повышения профессионального уровня со студентами проводится системная работа: мастер-классы по внедрению современных методов и форм работы: тибетское и даосское оздоровление, традиционная китайская медицина использование подушек-пазлов, игры с телом, ногами; мудры, пластилиновая живопись из шприца, сказкотерапия, песочная терапия, хороводотерапия, элементы бестинга, валеокоррекцию, занятия с футболами, стретчинг, упражнения на релаксацию.

В работе со студентами используем новые формы и методы работы. Например, нейроскакалка – современный нейротренажер. Это знакомое всем с детства упражнение позволяет потратить огромное количество калорий, улучшить координацию и анаэробную выносливость и увеличить общую интенсивность занятий любого функционального комплекса. Скакалка улучшает взаимодействие между полушариями головного мозга, тем самым

укрепляет все нейронные связи, отвечающие за формирование высших психических функций (внимание, память, мышление, речь, воображение) [1].

Эффективность оздоровительных инновационных технологий зависит от целенаправленного взаимодействия преподавателя и студента, последовательной системы активных действий всех участников образовательного процесса, направленной на создание здоровой среды с целью формирования таких жизненных навыков, которые обуславливают сохранение, укрепление и воспроизводство здоровья и ориентируют на утверждение здорового способа жизни, развитие духовно, психически, физически и социально здоровой личности.

Именно такую активную профессиональную позицию будущих специалистов-дошкольников нового типа, педагогов инициативных, самокритичных, самостоятельных и должен формировать преподаватель педагогического колледжа для внедрения оздоровительных инновационных технологий.

Наша работа не исчерпывает всех аспектов проблемы подготовки будущих специалистов дошкольного образования к внедрению оздоровительных инновационных технологий и требует дальнейшего совершенствования и внедрения.

Список литературы

1. Нейроскалка. Что это такое? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://antoshka96.ru/nejroskakalkachto-jeto-takoe.html> Загл. с экрана. – Дата обращения: 24.03.2023.
2. Ротерс, Т. Т. Парадигма здорового образа жизни в практике профессиональной подготовки студентов / Т. Т. Ротерс // Инновационные формы и практический опыт физического воспитания детей и учащейся молодежи : сборник научных статей. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2021. – С. 226-230. – Библиогр.: с. 230 (3 назв.).
3. Тихеева, В. И. Игры и занятия малых детей. Пособие для родителей и работников дошкольных учреждений / В. И. Тихеева. – М.: Просвещение, 1995. – 119 с.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/70291362/> - Загл. с экрана. – Дата обращения: 23.03.2023.

Н. Ю. Россоха,
*учитель начальных классов муниципального бюджетного
общеобразовательного учреждения «Школа № 148 города Донецка», ДНР
tashikulia@mail.ru*

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЮ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. Статья направлена на изучение деятельности педагога начального общего образования по здоровьесбережению учащихся, так как ведущее место в проблеме здоровья подрастающего поколения принадлежит учителю начальных классов.

Ключевые слова: здоровьесбережение; педагог; здоровье.

Проблема здоровьесбережения в последние десятилетия приобретает глобальный масштаб. Уже сегодня она занимает седьмое место среди угроз планетарного масштаба. Наряду с этим состояние здоровья нации выступает показателем духовного, социально-экономического и медико-биологического уровня благосостояния цивилизованного государства. В последние годы политики, врачи, исследователи, педагоги констатируют факт, что требование выполнения одной из главных задач государственной образовательной политики – формирование и сохранение здоровья подрастающего поколения – вступает в противоречие с имеющимися признаками социально-экономического и экологического кризиса в частности, резким ухудшением состояния здоровья детей [4]. Все это приводит к актуализации научного поиска по изучению и разработке проблемы здоровьесбережения учащихся общеобразовательных организаций.

Проблема сохранения и укрепления здоровья учащихся в ходе образовательного процесса раскрыта в трудах таких отечественных и зарубежных ученых, как: Я. Коменский, П. Лесгафт, Дж. Локк, М. Монтессори, И. Песталоцци, Н. Пирогов, В. Сухомлинский, К. Ушинский. Валеолого-педагогические аспекты данной проблемы нашли широкое освещение в работах И. Брехмана, Г. Зайцева, М. Колесниковой, Н. Куинджи, Л. Татарниковой. Серьезное внимание проблемам сохранения и укрепления здоровья обучающихся уделено в работах В. Быкова, Л. Куликова, С. Коровина, А. Найна, С. Серикова, П. Тиссена, Н. Фомина и др. [2; 3].

Исследователи в области здоровьесбережения утверждают, что именно педагог может сделать для здоровья современного ученика больше, чем врач. Однако из этого не следует, что педагог должен исполнять обязанности медицинского работника. Учитель должен работать таким образом, чтобы обучение детей в школе не вредило здоровью школьников. Для этого он должен обладать профессионально важными качествами, оказывающими влияние на эффективность использования средств, способов и приемов здоровьесбережения учащихся в учебно-воспитательном процессе при работе

с младшими школьниками [8].

Основными направлениями работы педагога начального общего образования по здоровьесбережению учащихся являются:

1. **Создание здоровьесберегающей инфраструктуры**, которая предусматривает комплекс условий для развития ребенка и сохранения его здоровья: состояние и содержание здания и помещений школы в соответствии с гигиеническими нормативами; оборудование физкультурного зала, спортивных площадок необходимым инвентарем; наличие и необходимое оснащение медицинского кабинета; наличие и необходимое оснащение школьной столовой; организация качественного питания; количественно необходимый квалифицированный состав специалистов, обеспечивающих работу с учащимися (медицинские работники, учителя физической культуры, психологи, логопеды) [6; 10].

2. Рационально организованный учебный процесс:

•соблюдение гигиенических норм и требований к организации и объему учебной и внеучебной нагрузки (домашнего задания) учащихся (учет индивидуального темпа обучения, создание условий, обеспечивающих психологическое благополучие и успеваемость каждого ребенка). При аттестации общеобразовательной организации особое внимание необходимо уделять оценке изменений происходящих в здоровье детей, проверке наличия условий, позволяющих создавать в школе оптимальную и эффективную образовательную среду [1];

•использование методов и методик обучения, адекватных возрастным возможностям и особенностям учащихся;

•внедрение любых инноваций в учебный процесс только под контролем специалистов. В современной требовательной и быстроизменяющейся социально-экономической среде уровень образования в значительной степени будет зависеть от результативности внедрения инновационных технологий обучения, основанных на новых методологических началах, современных дидактических принципах и психолого-педагогических теориях, развивающих деятельностный подход к обучению;

•соблюдение необходимых требований к использованию технических средств обучения (компьютер, аудиовизуальные средства);

•рациональная организация уроков физической культуры.

Реализация этого блока создает условия для снятия перегрузки, нормального чередования труда и отдыха, повышает эффективность учебного процесса, предотвращая чрезмерное напряжение и переутомление школьников.

3. **Организация физкультурно-оздоровительной работы.** Реализация данного направления подразумевает рациональную организацию двигательного режима школьников, способствующего нормальному физическому развитию и повышению адаптивных возможностей детского организма. Работа в режиме учебного и внеучебного процесса предусматривает организацию и проведение утренней гимнастики,

динамических пауз, физкультминуток на уроках, занятий лечебной физической культурой, посещение спортивных секций, спортивно-оздоровительных мероприятий (дней спорта, соревнований, олимпиад, походов и т.п.) [9; 12].

4. Профилактика и динамическое наблюдение за состоянием здоровья учащихся: использование рекомендованных и утвержденных методов профилактики заболеваний (профилактики нарушений осанки, зрения, утомляемости вследствие умственной нагрузки); анализ и обсуждение на педагогических советах состояния здоровья школьников; ведение карт здоровья учащихся; привлечение медицинских работников и школьных психологов к реализации всех компонентов работы по сохранению и укреплению здоровья школьников, повышение уровня гигиенической культуры педагогов и родителей [11].

5. Просветительско-воспитательная работа. Данный блок реализует систему мероприятий, направленных на формирование у учащихся понятий о ценностях здоровья и здоровом образе жизни, на профилактику вредных привычек. Работа проводится по следующим направлениям: самопознание (обращается внимание на состояние всеобщего душевного комфорта, воспитывается система ценностных установок); «Я» и другие (предполагает работу по социальной адаптации учащихся, обучению способам поведения в обществе); здоровый образ жизни (предполагает работу по изучению состояния здоровья и профилактике вредных привычек); введение в систему работы общеобразовательной организации программ, направленных на формирование ценностей здоровья и здорового образа жизни; лекции, беседы, консультации по проблемам сохранения и укрепления здоровья, профилактике вредных привычек; проведение Дней здоровья, конкурсов, праздников; создание общественного совета по проблемам здоровья [13].

6. Просвещение родителей по вопросам здоровья детей. Педагогическое просвещение родителей по вопросам влияния семьи на здоровье ребенка имеет ряд направлений: историко-этнографическое, аксиологическое, медико-биологическое, психолого-педагогическое [7].

Младший школьный возраст является наиболее проблемным для здоровья ребенка, поскольку с началом систематического школьного обучения наблюдается резкое уменьшение его двигательной активности. Родители должны быть проинформированы, что ухудшение осанки, слабость опорно-двигательного аппарата, ожирение – наиболее частые и явные признаки недостаточной двигательной активности ребенка. Наиболее неблагоприятным образом сказывается такая недостаточность на сердечно-сосудистой системе ребенка. Наблюдается парадокс: ограничение двигательной активности ради учения сказывается на самом учении отрицательно – умственная работоспособность резко снижается, память ухудшается. Именно от семьи зависит, насколько день ребенка будет заполнен столь необходимой для него двигательной активностью. То, что ребенок получает в школе – уроки физкультуры, игры на перерывах, физкультпаузы на уроках, – необходимо,

однако недостаточно. Домашняя часть дня ребенка должна быть буквально насыщена физкультурой [5]. Как организовать досуг ребенка, родители чаще всего не знают и нуждаются в соответствующей информационно-методической поддержке специалистов.

Таким образом, к особенностям работы педагога начального общего образования по здоровьесбережению учащихся относится необходимость владения учителем комплексом здоровьесберегающих технологий, с помощью которых у младшего школьника закладывается фундамент основ сохранения жизни и укрепления здоровья, а учащиеся овладевают необходимыми знаниями, навыками и жизненными компетенциями, методикой обеспечения здорового образа жизни. При этом один учитель, реализующий здоровьесберегающую деятельность, не в состоянии изменить ситуацию в школе. К этой работе должен привлекаться весь коллектив общеобразовательной организации, что позволит выработать стратегию решения проблем оздоровительной функции общего образования в целом и начального общего образования в частности.

Список литературы

1. Дербенева, Е. П. Здоровьесберегающая и здоровьесформирующая среда в современном образовательном учреждении / Е. П. Дербенева, М. С. Беломестных // Эксперимент и инновации в школе. – 2014. – № 6. – С. 60–65.
2. Ефимова, В. М. Здоровьесберегающие технологии в контексте педагогических исследований / В. М. Ефимова // ППМБПФВС. – 2020. – № 1. – С. 57–60.
3. Сериков, С. Г. Здоровьесбережение учащихся в образовательных процессах: монография / С. Г. Сериков. – Шадринск: Изд-во ПО «Исеть», 2019. – 116 с.
4. Состояние здоровья детей современной России / А. А. Баранов, В. Ю. Альбицкий, Л. С. Намазова-Баранова, Р. Н. Терлецкая. – 2-е издание, дополненное. – Москва: ПедиатрЪ, 2020. – 116 с.
5. Тимошина, И. Н. Активная двигательная деятельность – условие укрепления здоровья и продолжительности жизни / И. Н. Тимошина, Л. Д. Назаренков, А. В. Мещеряков // Теория и практика физической культуры. – 2020. – № 2. – С. 18–20.
6. Третьякова, Н. В. Основы организации здоровьесберегающей деятельности в учебном заведении / Н. В. Третьякова. – Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2019. – 176 с.
7. Федосеев, А. М. Здоровье детей – заслуга родителей: учебно-методическое пособие / А. М. Федосеев. – Москва: РУСАЙНС, 2020. – 92 с.
8. Чимаров, В. М. Формирование здоровья субъектов образовательного процесса: учебное пособие / В. М. Чимаров, Е. В. Левитина. – Тюмень: Вектор Бук, 2018. – 231 с.
9. Шавенцова, А. А. Третий урок физической культуры как фактор оздоровления и повышения функционального состояния младших

школьников / А. А. Шавенцова // Инновации в образовании. – 2016. – № 8. – С. 141–145.

10. Школьная гигиена: учебное пособие / составитель Н. И. Федоровская. – Комсомольск-на-Амуре: Издательство АмГПУ; Саратов: Ай Пи Ар Медиа, 2019. – 141 с.

11. Щедрина, А. Г. Здоровый образ жизни: методологические, социальные, биологические, медицинские, психологические, педагогические, экологические аспекты / А. Г. Щедрина. – Новосибирск: ООО «Альфа–Виста», 2017. – 144 с.

12. Щербак, А. Энциклопедия физической культуры ребенка. Формы занятий физическими упражнениями / А. Щербак // Дошкольное воспитание. – 2020. – № 2. – С. 39–43.

13. Ячменникова, Т. С. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе / Т. С. Ячменникова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2021. – № 5. – С. 66–71.

УДК [378.016:796]-027.31

М.М. Тетерев,
*ассистент кафедры физической культуры
и охраны жизнедеятельности,
Филиал «Старобельский факультет»
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
г. Старобельск*

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ

Аннотация. В этой статье теоретически рассматриваются инновационные процессы на занятиях по физическому воспитанию.

Ключевые слова: новация, инновация, физическая культура, физическое воспитание, студент.

Главной задачей учебных заведений является создание условий для гармоничного развития личности и предоставление возможностей к самореализации в будущей жизни.

Физическое воспитание является главным направлением внедрения физической культуры и составляет органическую часть общего воспитания, призванную обеспечивать развитие физических, морально-волевых, умственных способностей и профессионально-прикладных навыков человека.

Неотъемлемой частью всего учебно-воспитательного процесса в учреждении профессионального образования является физическое воспитание, а основной его формой – урок. Сегодня особое значение приобретает поиск эффективных подходов для привития студентам интереса

к занятиям физической культурой и внедрения новейших технологий в систему физического воспитания.

Инновация в области физической культуры – это внесенное нововведение, которое обеспечивает качественный рост эффективности процессов, которые востребованы в области физической культуры и спорта.

Сущность «инновации» в педагогическом процессе.

Инновации (итал. *Innovazione* – новость, новшество) – новые формы организации труда и управления, новые виды технологий, которые охватывают не только отдельные учреждения и организации, но и различные сферы.

Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, формы и методы обучения и воспитания; в организацию совместной деятельности учителя и ученика, воспитанника. Инновации сами по себе не возникают, они являются результатом научных изысканий, передового педагогического опыта отдельных учителей и целых коллективов.

Педагогическая инновация – это процесс реализации конкретным лицом (или группой лиц) идеи, которая является для него (них) в настоящее время новой в учебно-воспитательном процессе, в результате которого возникает творческий поиск оригинальных, нестандартных решений.

Что касается сути инновации, то здесь есть разные точки зрения отечественных и зарубежных ученых. Но в какой бы форме, ни выражалась суть инновации, общими чертами этого понятия являются изменение (частичное или кардинальное), новизна и применимость.

Инновация, как процесс, сложна и противоречива, а ее результаты – нововведения – различны.

Для эффективного управления инновационным механизмом нужна классификация инноваций. Инновации могут быть классифицированы по различным признакам.

Инновационные педагогические технологии можно классифицировать по основным группам, это:

- традиционные педагогические технологии;
- педагогические технологии на основе личностно-ориентированного педагогического процесса;
- педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности студентов;
- педагогические технологии на основе повышения эффективности управления и организации учебного процесса;
- педагогические технологии на основе дидактического совершенствования и реконструирования материала;
- отдельные предметные педагогические технологии;
- альтернативные педагогические технологии;
- врожденные педагогические технологии;
- педагогические технологии развивающего обучения.

Признаки инновационных технологий

Признаками инновационных технологий являются:

1. Концептуальность (опора на конкретную научную концепцию или систему представлений).
2. Инновационность (создание, восприятие, освоение и оценивание нововведений; внедрение и распространение педагогических инноваций).
3. Проектируемость (гарантированное достижение целей; проектирование учебно-воспитательного процесса, его алгоритмизация).
4. Системность (наличие признаков системы: логика процесса, взаимосвязь всех его составляющих, целостность).
5. Управляемость (наличие целеполагания, возможность постоянной обратной связи; поэтапность диагностики; коррекция результатов).
6. Эффективность (эффективность по результатам и оптимальность по затратам, гарантированность достижения определенного стандарта обучения).
7. Возможность воспроизведения (возможность использования инновационной технологии в других однотипных учебных заведениях)

Основные цели преподавателя при использовании инновационных технологий

Основные цели преподавателя при использовании инновационных технологий – это отбор форм и направлений работы, которые будут направлены на формирование у студентов сознательного отношения к своему здоровью, состоянию физической подготовленности, а именно:

- урок физического воспитания;
- физкультурно-оздоровительные мероприятия в режиме учебного дня;
- внеклассные спортивно-массовые мероприятия;
- соревнования по различным видам спорта в режиме дня школьника;
- использование самостоятельных задач.

Преимущества использования инновационных технологий:

- повышает интерес к урокам физического воспитания, рейтинг занятий физическими упражнениями со стороны учащихся и их родителей;
- уменьшается количество учащихся, имеющих специальную группу здоровья;
- повышает эмоциональность и насыщенность и мотивация учащихся, относительно физического воспитания, соответственно растет посещение учеников уроков по физическому воспитанию.

Выводы.

Инновационный тип образования стимулирует активное решение возникающих проблем, как перед отдельным человеком, так и перед обществом. В связи с этим, принципиальные требования к инновационному образованию, заключается в развитии и применении методов прогнозирования и проектирования, основанных на многокритериальности решений и системы общих понятий.

Инновации в преподавании физической культуры охватывают не только сам процесс обучения, но и содержание образования, а также технологии

обучения, организацию учебно-воспитательного процесса, систему управления, образовательную экологию.

Внедрение и использование инновационных технологий дает возможность установить в своей работе различные формы взаимодействия «преподаватель-студент», что дает возможность преподавателю прогнозировать положительное отношение студентов к уроку физического воспитания.

Используя выше названные инновационные технологии педагог позволит ученикам по-новому взглянуть на мир физической культуры и спорта и изменить свое отношение к собственному физическому развитию и здоровью.

Цель работы и успех выбранного направления работы, с использованием инновационных технологий в системе физического воспитания бесспорно зависит от самого преподавателя его профессионализма творчества и мастерства, и бесспорно – желания внедрять это направление, развития ребенка в практику своей профессиональной деятельности.

Наблюдение за студентами в процессе инновационной формы деятельности на уроке позволило определить следующие положительные признаки: у всех студентов повышается уровень сознательной активности во время выполнения упражнений; каждый участник группы может выбирать собственный темп выполнения упражнения, что позволяет индивидуализировать процесс упражнений; во время такой формы деятельности собственный вклад в коллективное дело может внести студент в любом состоянии здоровья; обозначенное особенно важно для тех, кто имеет психофизические ограничения; подобная форма деятельности студентов позволяет преподавателю определить уровень авторитета каждого среди своих сверстников. Следовательно, на основании представленного материала можно утверждать, что использование инновационных технологий, которые внедряются на занятиях физического воспитания способствует формированию устойчивой мотивации по сохранению здоровья, физического развития и физической подготовки, расширяет двигательный опыт, совершенствует навыки жизненно необходимых двигательных действий, использование их в повседневной и игровой деятельности. Формирует практические навыки для самостоятельных занятий физическими упражнениями и проведения активного отдыха. Помогает развитию творческой личности, совершенствованию и повышению личного результата. Поэтапно организованная инновационная система физического воспитания с использованием нетрадиционных форм и методов физического воспитания, и различных технологий обеспечивает эффективное формирование у школьников положительной мотивации к здоровому образу жизни.

Исходя из поставленных задач и проанализированного материала об инновационных процессах в образовании физической культуры, позволяют сделать вывод о том, что они являются закономерными в развитии

современного образования. Их возникновение связано с пересмотром процесса приобретения знаний, а также разработкой нового стиля обучения.

Список литературы

1. Иванченко, В. Н. Инновации в образовании: общие и дополнительное образование детей: учебно-методическое пособие / В.Н. Иванченко. – Ростов на Дону: Феникс, 2011.
2. Кленикова, В.А. Интегрированная система обучения как способ подготовки студентов к исследовательской деятельности / В.А. Кленикова. – Москва: МГИУ, 2003.
3. Жариков, В.В. Управление инновационными процессами / В.В. Жарикова, И.А. Жариков, В.Г. Однолько, И.А. Евсейчев. – Тамбов: Изд-во Тамбовский государственный университет, 2009.
4. Фурманов, А. Г. Оздоровительная физическая культура. учебник для студентов высших учебных заведений / А.Г. Фурманов, 2003.
5. Совершенствование учебно-воспитательного процесса по физическому воспитанию в высших учебных заведениях – СПб: Олимп-СПб, 2007.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МЕДИЦИНЫ

УДК [616-079 : 616-006.44] : 616-097.1

С. В. Кизименко,

*аспирант кафедры лабораторной диагностики, анатомии и физиологии,
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск
holand88s@gmail.com*

Н. В. Криничная,

*кандидат биологических наук, доцент кафедры
лабораторной диагностики, анатомии и физиологии,
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск
n.krinichnaya@bk.ru*

М. В. Воронов,

*кандидат медицинских наук, доцент кафедры
лабораторной диагностики, анатомии и физиологии,
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск
fen_dekanat@lgpu.org*

ФУНКЦИИ АНТИГЕНА *MAGE-C1/CT7* В ПАТОГЕНЕЗЕ МНОЖЕСТВЕННОЙ МИЕЛОМЫ

Аннотация. На сегодня множественная миелома входит в число наиболее распространенных злокачественных заболеваний системы крови. Оптимизация высокоточной диагностики бессимптомно протекающей множественной миеломы, а также миеломы на ранних стадиях является одной из главных целей современной гематологии. Изучение молекулярно-генетического патогенеза гемобластозов открыло возможности для применения онкомаркеров в диагностике и прогнозировании множественной миеломы. Одним из таких маркеров является раково-тестикулярный антиген *MAGE-C1/CT7*, чья специфичность, частота экспрессии и прогностический потенциал делают его надёжным индикатором при этом заболевании; при этом ряд незначительных экспериментальных противоречий формирует основу для детального изучения свойств и функций *MAGE-C1/CT7*.

Ключевые слова: лабораторная диагностика, иммуногистохимия, костный мозг, множественная миелома, *MAGE-C1/CT7*, раково-тестикулярный антиген, экспрессия.

Множественная миелома (ММ) – злокачественная опухоль из плазматических клеток (дифференцированных В-лимфоцитов, продуцирующих антитела). Заболевание системы крови, относящееся к парапротеинемическим лейкозам. Своё название заболевание и опухолевая

клетка получили в связи с преимущественной локализацией процесса в костном мозге. ММ входит в число наиболее часто встречающихся злокачественных заболеваний системы крови (13 % от всех гемобластозов) и является причиной 18 % смертельных исходов среди всех гематологических опухолей [4; 5].

Биологические и клинические особенности ММ связаны с определёнными генетическими нарушениями (хромосомными и генными). Наличие большого количества различных генетических отклонений обуславливает высокую вариабельность течения болезни и ориентирует на поиск специфических маркеров ММ.

На сегодня диагностика ММ имеет направленный курс на изучение опухоль-ассоциированных генов, а именно раково-тестикулярных генов и продуктов их экспрессии – раково-тестикулярных антигенов (РТА).

С открытием РТА человека, экспрессирующихся избирательно в опухолях различного гистологического происхождения, расширились возможности разработки новых специфических иммунотерапевтических подходов для лечения злокачественных новообразований.

Более 20 лет назад Т. Вооп и соавт. сообщили об успешном клонировании антигена опухоли человека, который получил название антиген-1 меланомы (MAGE-1). В ходе исследований выяснилось, что MAGE-1 вызывает выраженный ответ аутологичных цитотоксических Т-лимфоцитов у пациента с меланомой. В настоящее время известно более 200 белков этой группы, и их число постоянно растёт [1].

РТА представляют собой группу опухоль-ассоциированных белков, экспрессия которых в норме ограничена только репродуктивными тканями взрослого человека и эмбриональными тканями. В других тканях РТА отсутствуют. При злокачественной трансформации наблюдается aberrantная гиперэкспрессия РТА и их генов [2].

Для большинства гематологических заболеваний экспрессия РТА является редким событием. Однако одним из исключений является экспрессия антигена MAGE-C1/CT7, выявленная при ММ. Представленный белок кодируется одноименным геном семейства MAGE-C1, расположенным на длинном плече X-хромосомы в локусе Xq26–Xq27.2 (рис. 1), что было подтверждено с помощью флуоресцентной гибридизации *in situ*.

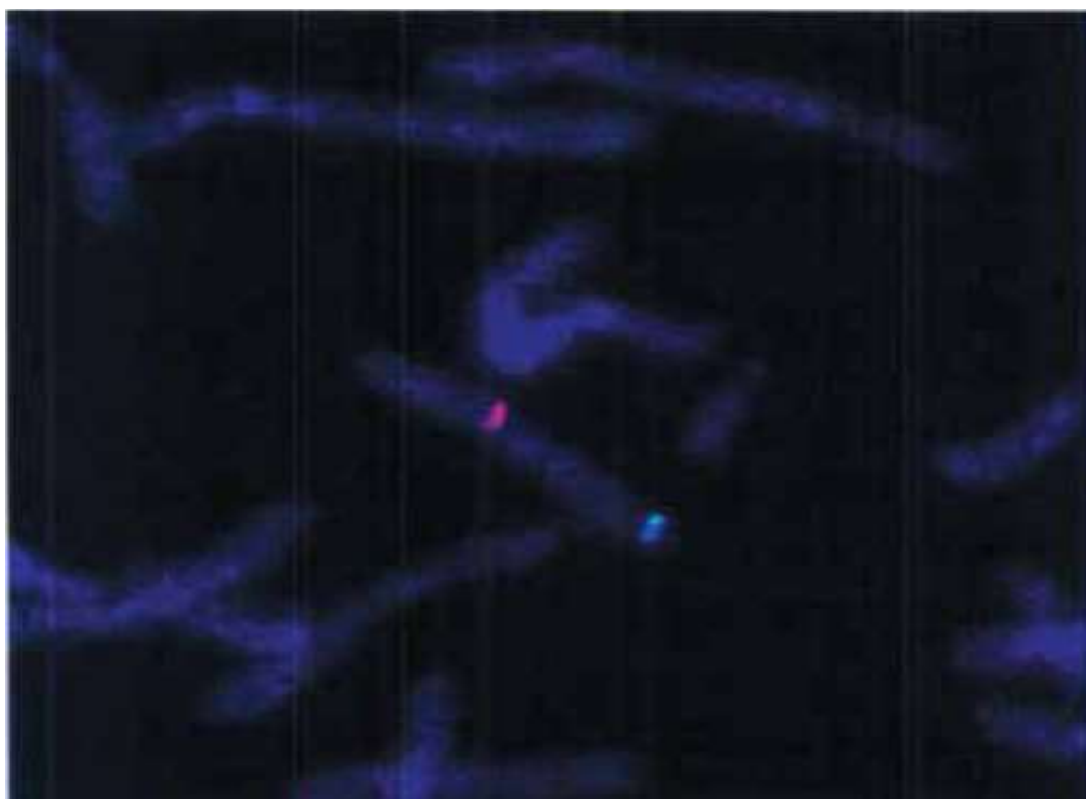


Рис. 1. Локализация гена MAGE-C1, определённая с помощью флуоресцентной гибридизации in situ. Зонд на центромере (красный) и зонд MAGE-C1 (зелёный) демонстрируют специфические сигналы в Xq26–Xq27.2 [3]

Ограниченность обнаружения белка MAGE-C1/CT7 в пределах абберрантных плазматических клеток было доказано иммуногистохимическими исследованиями (при изучении клеточной линии неходжкинских лимфом) (А.А. Jungbluth и соавт.). Анализ показал отсутствие детекции MAGE-C1/CT7 в В-клетках разных уровней дифференцировки [3].

Иммуногистохимия (ИГХ) биоптатов костного мозга пациентов с ММ и связанной с ней моноклональной гаммапатией неопределенного генеза (МГНГ) (А.А. Jungbluth и соавт.) показала, что 82 % образцов III стадии миеломы экспрессировали MAGE-C1/CT7. Матричная РНК MAGE-C1/CT7 обнаруживалась у 86 % образцов III стадии. Экспрессия белка MAGE-C1/CT7 повышалась по мере увеличения стадии заболевания. Более высокий уровень белка MAGE-C1/CT7 также коррелировал с повышенной пролиферацией плазматических клеток [8].

Иммуногистохимический анализ (М. Tinguely и соавт.) также позволил выделить цитоплазматическую (31 %), ядерную (7 %) и комбинированную (62%) экспрессию MAGE-C1/CT7 (в клетках здоровых тканей высокоуровневая экспрессия MAGE-C1/CT7 наблюдается только в клетках яичек) [3].

Одним из важных направлений онкогенетики ММ является поиск отличий в степени экспрессии РГА костными миеломными поражениями и

инфильтрирующими кости опухолевыми клетками. Проведенный анализ экспрессии РТА в остеолитических поражениях у пациентов с миеломой показал, что частота экспрессии MAGE-C1/CT7 в остеолитических поражениях составляла 46 %, а в костном мозге – 75 % (С. Pabst и соавт.). Экспрессия MAGE-C1/CT7 достоверно чаще встречалась у пациентов на поздней стадии заболевания ($p=0,023$) и с хромосомной делецией 17p13 (p53) ($p=0,047$). Образцы с более чем 75 % клеток миеломы, экспрессирующих MAGE-C1/CT7, показали более высокую скорость пролиферации, чем образцы с менее чем 25 % клеток, экспрессирующих белок ($p=0,011$). Кроме того, содержание ≥ 50 % клеток миеломы, экспрессирующих антиген, коррелирует со снижением общей выживаемости ($p=0,013$) [9].

Работы Tinguely и соавт. продемонстрировали низкие показатели корреляции между экспрессией MAGE-C1/CT7 и выживаемостью злокачественных плазматических клеток, при этом было отмечено, что пациенты с белком MAGE-C1/CT7, расположенным в цитоплазме клеток, имели лучший прогноз, чем те пациенты, у которых экспрессия белка имела ядерную локализацию [6].

В ходе многочисленных исследований также было установлено, что экспрессия MAGE-C1/CT7 имела большую частоту встречаемости при недавно диагностированной ММ, чем при рецидивах заболевания. Также было выявлено, что, если пациент экспрессировал MAGE-C1/CT7 хотя бы один раз, вероятность его экспрессии при рецидиве была близка к 100 % [7].

Современная онкогенетика располагает противоречивыми и неполными научными сведениями:

- 1) о зависимости между экспрессией гена MAGE-C1/CT7 (разнолокальным вариантом экспрессии) и индексом пролиферативной активности плазматических клеток (Ki-67 – маркер пролиферативной активности опухолевой клетки. Он оценивается в процентах и показывает, какой процент опухолевых клеток активно делится. Является фактором прогноза опухолевого заболевания и ответа опухоли на химиотерапевтическое лечение. Чем ниже показатель Ki-67, тем хуже опухоль реагирует на химиотерапевтическое лечение и наоборот);

- 2) о корреляции экспрессируемого антигена с общей выживаемостью и взаимосвязи экспрессии MAGE-C1/CT7 с различными клинико-лабораторными показателями при ММ;

- 3) а также о роли MAGE-C1/CT7 в контроле минимальной остаточной болезни у больных, достигших полной ремиссии после трансплантации.

Таким образом, исследование раково-тестикулярных антигенов, прежде всего антигена MAGE-C1/CT7, представляет собой прогрессивное направление в онкогенетике ММ. Высокая специфичность, большая и умеренная частота экспрессии MAGE-C1/CT7 в клетках первичной опухоли и метастазов, соответственно, а также достоверно выявленный прогностический потенциал антигена подтверждают диагностическую и предсказывающую ценность этого маркера.

Список литературы

1. Водолажский, Д. И. Раковые тестикулярные антигены в иммунотерапии злокачественных опухолей / Д. И. Водолажский, О. И. Кит, Х. А. Могушкова [и др.] // Сибирский онкологический журнал. – 2017. – № 2. – С. 71–81.
2. Гольшко, П. В. Раково-тестикулярные гены в крови и опухоли больных колоректальным раком / П. В. Гольшко, Д. В. Новиков, С. В. Ананьев [и др.] // Российский биотерапевтический журнал. – 2015. – № 1. – С. 19–24.
3. Макунина, Э. А. Раково-тестикулярный антиген MAGE-C1/CT7 при множественной миеломе : Обзор литературы / Э. А. Макунина // Онкогематология. – 2020. – № 4. – С. 29–37.
4. Толстых, Е. Э. Ключевые маркеры диагностики минимальной остаточной болезни при множественной миеломе / Е. Э. Толстых, Н. Н. Тупицын // Российский биотерапевтический журнал. – 2022. – № 1. – С. 42–49.
5. Яриков, А. В. Множественная миелома: эпидемиология, этиология, диагностика и современные аспекты хирургического лечения / А. В. Яриков, А. А. Бояршинов, И. А. Лобанов [и др.] // Поволжский онкологический вестник. – 2021. – № 2. – С. 53–64.
6. De Carvalho, F. Cancer/Testis Antigen MAGE-C1/CT7: new target for multiple myeloma therapy / F. de Carvalho, A. L. Vettore, Gisele W.B. Colleoni // Clinical and Developmental Immunology. – 2012.
7. Jungbluth, A. A. The cancer-testis antigens CT7 (MAGE-C1) and MAGE-A3/6 are commonly expressed in multiple myeloma and correlate with plasma-cell proliferation / A. A. Jungbluth, S. Ely, M. Di Liberto [et al.] // Blood. – 2005. – № 1. – P. 167–174.
8. Pabst, C. Expression and prognostic relevance of MAGE-C1/CT7 and MAGE-C2/CT10 in osteolytic lesions of patients with multiple myeloma / C. Pabst, J. Zustin, F. Jacobsen [et al.] // Experimental and Molecular Pathology. – 2010. – № 2. – P. 175–181.

УДК 616.71-001.5-089.843:599.323.4

С. В. Левенец,

*кандидат медицинских наук, доцент кафедры лабораторной диагностики,
анатомии и физиологии,*

Луганский государственный педагогический университет,

г. Луганск

svlev1@mail.ru

Н. А. Никитенко,

*кандидат медицинских наук, доцент кафедры лабораторной диагностики,
анатомии и физиологии,*

Луганский государственный педагогический университет,

г. Луганск

nataliianek@gmail.com

И. В. Довбня,
*аспирант 2-курса, специальности «Анатомия человека»,
кафедры лабораторной диагностики, анатомии и физиологии,
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск
dovbnya_irisha@mail.ru*

К. Ф. Коваль,
*аспирант 2-курса, специальности «Анатомия человека»,
кафедры лабораторной диагностики, анатомии и физиологии,
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск
kristinafedorovna@mail.ru*

М. А. Савенок,
*ассистент кафедры лабораторной диагностики,
анатомии и физиологии,
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск
marina.savenok.1993@mail.ru*

А. Ю. Садовая,
*ассистент кафедры лабораторной диагностики,
анатомии и физиологии,
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск
sadovaya.alina@mail.ru*

ИЗМЕНЕНИЕ МОРФОМЕТРИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ТИМУСА КРЫС ПРИ МОДЕЛИРОВАНИИ ПЕРЕЛОМА БОЛЬШЕБЕРЦОВОЙ КОСТИ И МЕТАЛЛООСТЕОСИНТЕЗЕ ПЕРЕЛОМА ТИТАНОМ

Аннотация. В данной работе приведены сведения динамики изменений морфометрических показателей тимуса крыс при моделировании перелома большеберцовой кости и металлоостеосинтезе перелома титаном.

Ключевые слова: металлоостеосинтез, титановые импланты, морфометрические показатели, тимус, перелом.

Сращение костных отломков при переломе – это сложный биологический процесс, сопровождающийся изменениями состояния клеточного и гуморального иммунитета [3]. В настоящее время для срачивания переломов все чаще применяют металлический остеосинтез с использованием имплантатов из титана и сплавов на его основе, что обусловлено его уникальной коррозионной стойкостью и биотолерантностью [1]. Однако, имплантация в организм любого чужеродного материала вызывает воспалительную реакцию [4]. Среди различных систем организма

наиболее уязвимой к любым неблагоприятным воздействиям является иммунная система. Тимус, как орган иммунной системы, принимает активное участие в иммунном ответе, в результате чего происходят морфологические, структурно-функциональные изменения органа [5]. Так, кортикостероиды, уровень которых повышается на фоне действия стрессора, способствуют процессу инволюции тимуса, что может быть опосредовано интерфазальной гибелью тимоцитов [2].

Цель исследования – исследовать динамику изменений морфометрических показателей тимуса крыс при моделировании перелома большеберцовой кости и металлоостеосинтезе перелома титаном.

Исследование проводилось на 36 самцах белых крыс начальной массой 120 ± 15 г., разделенных на 3 группы:

1-я группа – интактные (контрольные) животные (12 крыс);

2-я группа – животные, у которых моделировался перелом большеберцовой кости нанесением сквозного дефекта в проксимальном отделе диафиза (12 крыс);

3-я группа – животные, которым в область дефекта большеберцовой кости имплантировался титан марки ВТ1-0 (12 крыс).

Эксперимент проводился на базе вивария ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ». Животные выводились из опыта на 7 и 14 с последующим изучением морфологических параметров тимуса крыс. Предварительно животное взвешивали. Изучали массу, относительную массу, длину, ширину, толщину, объем органов.

Полученные данные обрабатывали методом вариационной статистики при помощи t-критерия Стьюдента. Разницу морфометрических показателей считали достоверной при $P \leq 0,05$. Полученные данные обрабатывали с помощью лицензионной программы Microsoft Office Excel 2010.

Полученные в результате проведенного эксперимента органомерические данные подопытных животных сравнивали с аналогичными данными интактных животных такого же возраста.

Масса тела животных контрольной группы увеличивается с 7 по 14 сутки с $143,67 \pm 3,94$ г до $151,83 \pm 4,25$ г. При этом отмечается уменьшение массы тимуса с $42,17 \pm 0,70$ мг до $40,83 \pm 0,70$ мг. Соответственно, происходило и уменьшение относительной массы органа с $29,40 \pm 0,37$ мг% до $26,94 \pm 0,41$ мг%.

В результате анализа изменений линейных размеров тимуса крыс, с 7 по 14 сутки эксперимента установлено, что длина вилочковой железы уменьшается с $16,50 \pm 0,42$ мм до $15,83 \pm 0,30$ мм; ширина – с $10,0 \pm 0,26$ мм до $9,83 \pm 0,31$ мм; толщина с $4,33 \pm 0,21$ мм до $3,83 \pm 0,16$ мм. Наблюдаемое изменение размеров тимуса отражается и на объеме органа, который так же уменьшается с $387,00 \pm 10,3$ мм³ до $323,76 \pm 12,1$ мм³.

Во 2-ой группе животных, у которых моделировался перелом большеберцовой кости нанесением сквозного дефекта в проксимальном отделе диафиза, масса тела крыс на 7 и 14 дни опыта статистически не

отличалась от показателей контрольной группы и составляла $143,33 \pm 3,94$ г и $154,17 \pm 4,62$ г соответственно.

Однако наблюдается статистически значимое уменьшение абсолютной и относительной массы тимуса. Так, масса органа уменьшилась с $39,00 \pm 0,45$ мг до $37,50 \pm 0,56$ мг, что на 7,52% и на 8,15% меньше показателей контрольной группы. Относительная масса тимуса также уменьшилась с $27,29 \pm 0,61$ мг% до $24,42 \pm 0,71$ мг%, что на 7,18% и 9,35% ниже показателей контрольной группы.

Показатели длины тимуса достоверно уменьшились на 7 эксперимента по сравнению с контрольной группой и составляют $15,12 \pm 0,26$ мм, что на 8,48% ниже, чем в контрольной группе. На 14 сутки длина органа статистически не отличалась от показателей контрольной группы, составляя $15,85 \pm 0,36$ мм. Данные ширины тимуса на 7 и 14 дни статистически не отличаются от контрольной группы и составляют $9,46 \pm 0,19$ мм и $9,27 \pm 0,24$ мм соответственно. Толщина тимуса достоверно уменьшилась на 7 и 14 дни эксперимента по сравнению с контрольной группой до $3,58 \pm 0,10$ мм и $3,52 \pm 0,13$ мм, что на 16,28% и 7,89% ниже контрольной группы. Отмечается статистически достоверное снижение объема органа на 7 и 14 сутки до $279,12 \pm 8,41$ мм³ и $28,52 \pm 8,82$ мм³, что на 27,9% и 13,27% меньше, чем в контрольной группе соответственно.

Таким образом, нанесение сквозного дефекта приводит к атрофии тимуса на 7 сутки. На 14 день эксперимента степень инволюции значительно снижается, что может говорить о начале процессов восстановления в органе.

В 3-ей группе, при металлоостеосинтезе дефекта большеберцовой кости титаном на 7 и 14 дни масса животных статистически не отличалась от показателей контрольной группы и группы с дефектом и составляла $135,67 \pm 4,50$ г и $150,5 \pm 3,42$ г.

Отмечаются статистически значимые отклонения в массе органа, которая на 7 сутки снижается до $34,67 \pm 0,49$ мг, что на 17,8% меньше показателей контрольной группы и на 11,1% меньше показателей группы с дефектом, а на 14 сутки снижается до $33,17 \pm 0,54$ мг, что ниже значений контрольной группы на 18,8%, и группы с дефектом – на 11,55%.

Относительная масса тимуса статистически достоверно уменьшается на 7 и 14 сутки опыта. Так, на 7 день данный показатель составляет $25,67 \pm 0,75$ мг%, что на 12,69% меньше по сравнению с контрольной группой и на 5,94% меньше по сравнению с группой с дефектом.

Длина тимуса статистически значимо снижалась на 7 и 14 сутки, составляя на 7 день $14,72 \pm 0,29$ мм, уменьшаясь на 10,95% по сравнению с контрольной группой, по сравнению с группой с дефектом статистически достоверных отличий не наблюдается. На 14 сутки длина органа составляла $14,39 \pm 0,26$ мм, что на 8,86% ниже значений контрольной группы и на 9,43% ниже значений группы с нанесенным дефектом.

Показатели ширины, толщины и объема тимуса на 7 день составляли $9,08 \pm 0,17$ мм, $3,52 \pm 0,13$ мм и $255,43 \pm 7,07$ мм³, что на 9,0%, 18,6% и 34,1% соответственно ниже по сравнению с контрольной группой, значения ширины

и длины достоверно не отличались от группы с дефектом. Показатель объема органа на 8,6% ниже по сравнению с группой с дефектом.

Значения ширины, толщины и объема тимуса на 14 день составляли $8,63 \pm 0,12$ мм, $3,12 \pm 0,06$ мм, $215,52 \pm 7,05$ мм³, что ниже контрольной группы на 12,24%, 15,8% и 33,33% соответственно. При сравнении показателей ширины, толщины и объема тимуса с группой с дефектом также отмечено статистически значимое уменьшение показателей на 7,52%, 8,57% и 23,13% соответственно.

Таким образом, заполнение дефекта большеберцовой кости титаном сопровождается уменьшением морфометрических показателей тимуса к 7 и 14 суткам, в сравнении с контрольной группой и в группе с дефектом в кости.

Таким образом, на 7 день эксперимента отмечается достоверное снижение морфометрических показателей тимуса крыс, как в группе с дырчатым дефектом в большеберцовой кости, так и при заполнении дефекта титаном. На 14 сутки в группе с дырчатым дефектом часть морфометрических показателей приходит в норму (длина, ширина органа), а уменьшение остальных показателей наблюдается в значительно меньшей степени, чем на 7-ой день, что может говорить в пользу процесса восстановления органа. При заполнении дефекта титаном на 14 день отмечается дальнейшее достоверное снижение морфометрических показателей тимуса.

Список литературы

1. Довбня, И. В. Преимущества использования титана и его сплавов в процессе металлоостеосинтеза / И. В. Довбня, С. В. Левенец // Актуальные вопросы биологии и медицины: материалы Открытой студенческой научной конференции (7 апреля 2022 года). – 2022. – С. 231 – 236.
2. Левенец, С. В. Органометрические показатели тимуса неполовозрелых белых крыс, подвергавшихся влиянию табачного дыма / С. В. Левенец, Д. А. Луговсков, А. Н. Нестеренко // Морфологический альманах имени ВГ Ковешникова. – 2021. – Т. 19. – №. 1. – С. 43-48.
3. Смирнов, С. Н. Динамика изменений органометрических показателей селезенки и тимуса крыс-самцов после двухмесячного воздействия тартразина и после нанесений дефекта в большеберцовых костях / Смирнов С. Н., Белик И. А. // Медицинский журнал. – 2015. – №2. – С.90-93.
4. Масленников, Е. Ю. К вопросу о реакции биологических тканей на имплантаты для накостного остеосинтеза / Е.Ю. Масленников, Д.Е. Росторгуев, Е.А. Герасименко // Кубанский научный медицинский вестник. – 2013. – №1 (136). – С.121-125.
5. Шарафутдинова, Л. А. Токсическое влияние наночастиц диоксида титана на морфологические характеристики тимуса / Л. А. Шарафутдинова, К. Н. Синельников, В. В. Валиуллин // Казанский медицинский журнал. – 2018. – Т. 99. – №. 6. – С. 947-953.

С. В. Левенец

*кандидат медицинских наук, доцент кафедры лабораторной
диагностики, анатомии и физиологии,
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск
svlev1@mail.ru*

М.А. Савенок

*ассистент кафедры лабораторной
диагностики, анатомии и физиологии,
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск*

marina.savenok.1993@mail.ru

А.Ю. Садовая

*ассистент кафедры лабораторной
диагностики, анатомии и физиологии,
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск*

sadovaya.alina@mail.ru

ПОКАЗАТЕЛИ ПЛОЩАДИ И ОБЪЕМА ПОЧЕК КРЫС ПРИ МЕТАЛООСТЕОСИНТЕЗЕ БОЛЬШЕБЕРЦОВОЙ КОСТИ ТИТАНОМ

Аннотация. В статье рассматриваются изменения объема и площади левой почки крыс при моделировании перелома большеберцовой кости титаном и имплантации титана.

Ключевые слова: титан, перелом, большеберцовая кость, почки

Введение. Во всем мире в последние годы наблюдается стремительный рост травматизма [3]. Сложные и множественные повреждения являются одной из ведущих проблем человечества. Участвовавшие в последнее время природные катастрофы, военные конфликты и террористические акты усугубляют состояние данной проблемы [5]. Мощное травматическое воздействие на организм влечет за собой цепь общих и местных изменений. В основе всех изменений, происходящих на фоне травматического воздействия, лежат сложные процессы и патофизиологические реакции всех систем организма [1]. При течении травматической болезни в патологический процесс вовлекаются все жизненно важные органы и системы. Оно из ведущих мест в течении травматической болезни занимают процессы, происходящие в почках, уже спустя несколько часов после травмы [4]. Особенности патогенеза и морфогенеза определяющие развития структуры и функции почек остаются в настоящее время не достаточно изученными и требуют дальнейшего исследования [2].

Цель исследования: изучить изменения объема и площади наибольшего сечения левой почки крыс при моделировании перелома большеберцовой кости и его остеосинтеза титаном.

Материалы и методы. Исследование проводилось в осенне-зимний период на базе вивария ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет». Опыты осуществлялись в соответствии общепринятыми этическими нормами.

Эксперимент проводился на 36 беспородных самцах белых крыс начальной массой 120 ± 15 г., которые были разделены на 3 группы:

1-я группа – интактные животные;

2-я группа – животные, у которых моделировался перелом нанесение сквозного дефекта в проксимальном отделе большеберцовой кости;

3-я группа – животные, которым в место дефекта имплантировался титан марки ВТ-1-0.

Из каждой группы на 7 и 14 сутки животные выводились из эксперимента с последующим изучением морфометрических показателей почек: измерялись длина, толщина, ширина и масса органа. На основании данных показателей были рассчитаны показатели объема по формуле $V = 0,523 \times l \times h \times d$ и показатели площади наибольшего сечения по формуле $S = 0,8 \times l \times h + 0,5$.

С помощью метода вариационной статистики определялась средняя арифметическая (M), ее ошибка ($\pm m$), критерий Стьюдента (t) при различных уровнях значимости (p). Достоверными считались результаты при $p < 0,05$.

Результаты исследований.

В результате проведенных исследований нами получены морфометрические показатели левой почки крыс, представленные в таблицах 1, 2.

Таблица 1

Морфометрические показатели левой почки крыс на 7 день эксперимента

	Масса левой почки, мг	Длина левой почки, мм	Ширина левой почки, мм	Толщина левой почки, мм
1 группа	$504,66 \pm 11,8$	$13,52 \pm 0,27$	$8,512 \pm 0,16$	$6,7 \pm 0,12$
2 группа	$666,00 \pm 14,75$	$14,07 \pm 0,28$	$8,18 \pm 0,16$	$6,8 \pm 0,08$
3 группа	$564,17 \pm 14,14$	$12,79 \pm 0,25$	$8,87 \pm 0,15$	$7,3 \pm 0,14$

Морфометрические показатели левой почки крыс на 14 день эксперимента

	Масса левой почки, мг	Длина левой почки, мм	Ширина левой почки, мм	Толщина левой почки, мм
1 группа	561,17 ±12,1	13,95±0,29	8,38±0,13	7,72±0,14
2 группа	741±15,45	15,32±0,29	9,28±0,2	8,2±0,15
3 группа	662,33±10,43	14,62±0,34	8,95±0,15	7,247±0,15

На основании полученных данных нами были рассчитаны показатели площади максимального сечения и объема левой почки крыс.

Объем левой почки животных первой группы на 7 день эксперимента составил $504,66 \pm 11,8 \text{ мм}^3$, объем левой почки во второй группе животных достоверно выше показателей контрольной группы на 31,97 % и составляет $666,00 \pm 14,75 \text{ мм}^3$. В третьей группе животных объем левой почки также статистически значимо выше показателей контрольной группы на 11,8 % и на 15,29% ниже по сравнению с показателями группы с нанесением дефекта и составляет $564,17 \pm 14,14 \text{ мм}^3$.

Показатель площади максимального сечения левой почки животных первой группы на 7 день эксперимента составил $88,19 \pm 1,71 \text{ мм}^2$, площадь максимального сечения левой почки во второй группе животных и составляет $92,5 \pm 1,7 \text{ мм}^2$. В третьей группе животных площадь максимального сечения левой почки составляет $91,25 \pm 2,94 \text{ мм}^2$. Различия статистически не значимы.

Объем левой почки животных первой группы на 14 день эксперимента составил $491,43 \pm 10,55 \text{ мм}^3$, объем левой почки во второй группе животных достоверно выше показателей контрольной группы на 29,08% и составляет $634,34 \pm 7,6 \text{ мм}^3$. В третьей группе животных объем левой почки статистически значимо выше по сравнению с показателями контрольной группы на 8,17 %, и ниже по сравнению с показателями группы с дефектом на 16,19 % и составляет $531,61 \pm 10,93 \text{ мм}^3$.

Показатель площади максимального сечения левой почки животных первой группы на 14 день эксперимента составил $94,0 \pm 1,83 \text{ мм}^2$, площадь максимального сечения левой почки во второй группе животных статистически значимо выше показателей контрольной группы на 21,54% и составляет – $114,25 \pm 3,27 \text{ мм}^2$. В третьей группе животных площадь максимального сечения левой почки статистически значимо выше показателей контрольной группы на 12,01% и составляет $105,29 \pm 3,76 \text{ мм}^2$.

Выводы. Таким образом, нанесение дефекта в проксимальном отделе диафиза большеберцовой кости и имплантация титана сопровождаются достоверным увеличением показателей объема почки на 7 и 14 день эксперимента по сравнению с контрольной группой и достоверным уменьшением показателей объема левой почки по сравнению с группой крыс, которым имплантировался титан. На 14 день как при нанесении дефекта, так

и при имплантации титана показатели площади максимального сечения левой почки достоверно выше показателей контрольной группы. Изменение площади и объема почек говорит о нарушении функций данного органа.

Список литературы

1. Гуманенко, Е.К. Объективная оценка тяжести травм / Е.К. Гуманенко // Военно-медицинский журнал. – № 10. – 1996. – С. 25–34.
2. Лобанов, Г.П. Медицинское обеспечение личного состава контрольно-пропускных и наблюдательных постов в зоне грузино-абхазского конфликта / Г.П. Лобанов, В.Н. Трегубов, А.В. Игнатов // Воен-мед. журн. – №2. – 2002. – С. 4–8.
3. Охотский, В. Состояние и перспективы научных исследований по проблеме сочетанной травмы / В. Охотский // Врач. – № 4. – 1998. – С. 34–35
4. Полушин, Ю.С. Оказание анестезиологической и реанимационной помощи группой медицинского усиления раненым в вооруженном конфликте / Ю.С. Полушин, С.В. Гаврилин // Воен-мед. журн.– №10 – 2001. – С.23–26.
5. Чиж, И.М. Становление, развитие и пути дальнейшего совершенствования системы лечебно-эвакуационного обеспечения войск / И.М. Чиж, А.М. Шелепов, О.С. Лобастов // Воен-мед. журн. – № 10. – 2001.

УДК 611.41: 616-001.5

С. В. Левенец

*кандидат медицинских наук,
доцент кафедры лабораторной
диагностики, анатомии и физиологии,
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск
svlev1@mail.ru*

А. Ю. Садовая

*ассистент кафедры лабораторной
диагностики, анатомии и физиологии,
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск
sadvaya.alina@mail.ru*

М. А. Савенок

*ассистент кафедры лабораторной
диагностики, анатомии и физиологии,
Луганский государственный педагогический университет,
г. Луганск
marina.savenok.1993@mail.ru*

**ПОКАЗАТЕЛИ ПЛОЩАДИ И ОБЪЕМА СЕЛЕЗЕНКИ КРЫС ПРИ
МЕТАЛООСТЕОСИНТЕЗЕ БОЛЬШЕБЕРЦОВОЙ КОСТИ ТИТАНОМ**

Аннотация. В статье рассматриваются изменения объема и площади максимального сечения селезенки крыс при моделировании перелома большеберцовой кости титаном и имплантации титана.

Ключевые слова: титан, перелом, большеберцовая кость, селезенка

Введение. Повреждения опорно-двигательного аппарата в результате дорожно-транспортных происшествий, военных конфликтов, техногенных катастроф и других причин являются важной медико-социальной проблемой, так как она связана с повышением уровня временной нетрудоспособности, инвалидности и смертности населения.

По данным академика С.П. Миронова, 10% населения Земли страдает заболеваниями костно-мышечной системы, количество вновь заболевших ежегодно увеличивается на 30% [2].

Несмотря на то, что проблема травмы и травматической болезни известна давно, многие морфологические аспекты заживления переломов кости еще недостаточно выяснены. В литературе имеются лишь единичные данные об изменениях внутренних органов при скелетной травме. Селезенка является важным органом иммунной системы, обеспечивающим гуморальный иммунитет [1]. Так как первая фаза заживления перелома характеризуется развитием воспаления, то актуальной является проблема морфометрических изменений селезенки при повреждении костной ткани.

Цель исследования: изучить изменения объема и площади наибольшего сечения селезенки крыс при моделировании перелома большеберцовой кости и его остеосинтеза титаном.

Материалы и методы. Исследование проводилось в осенне-зимний период на базе вивария ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет».

Эксперимент проводился на 36 беспородных самцах белых крыс начальной массой 120 ± 15 г., которые были разделены на 3 группы:

1-я группа – интактные животные;

2-я группа – животные, у которых моделировался перелом нанесение сквозного дефекта в проксимальном отделе большеберцовой кости;

3-я группа – животные, которым в место дефекта имплантировался титан марки ВТ-1-0.

Из каждой группы на 7 и 14 сутки животные выводились из эксперимента с последующим изучением морфометрических показателей селезенки: измерялись длина, толщина, ширина и масса органа. На основании данных показателей были рассчитаны показатели объема по формуле $V = 0,523 \times l \times h \times d$ и показатели площади наибольшего сечения по формуле $S = 0,8 \times l \times h + 0,5$.

Опыты осуществлялись в соответствии общепринятыми этическими нормами.

С помощью метода вариационной статистики определялась средняя арифметическая (M), ее ошибка ($\pm m$), критерий Стьюдента (t) при различных уровнях значимости (p). Достоверными считались результаты при $p < 0,05$.

Результаты исследований.

В результате проведенных исследований нами получены морфометрические показатели селезенки крыс, представленные в таблицах 1, 2.

Таблица 1

Морфометрические показатели селезенки крыс на 7 день эксперимента

	Масса селезенки, мг	Длина селезенки, мм	Ширина селезенки, мм	Толщина селезенки, мм
1 группа	303,67±6,42	29,20±0,44	5,52±0,09	2,88±0,05
2 группа	382,00±8,14	29,45±0,45	6,50±0,11	3,08±0,06
3 группа	310,33±3,69	30,28±0,48	6,20±0,10	3,20±0,06

Таблица 2

Морфометрические показатели селезенки крыс на 14 день эксперимента

	Масса селезенки, мг	Длина селезенки, мм	Ширина селезенки, мм	Толщина селезенки, мм
1 группа	402,17 ±7,96	30,37±0,49	6,55±0,10	3,92±0,06
2 группа	444,17±9,96	29,30±0,42	6,38±0,11	3,92±0,07
3 группа	356,33±5,60	28,23±0,44	5,28±0,09	3,20±0,04

На основании полученных данных нами рассчитаны показатели площади максимального сечения и объема селезенки крыс.

Объем селезенки животных первой группы на 7 день эксперимента составил $252,78 \pm 2,47 \text{ мм}^3$, объем селезенки во второй группе животных достоверно выше показателей контрольной группы на 27,08 % и составляет $321,25 \pm 4,58 \text{ мм}^3$. В третьей группе животных объем селезенки также статистически значимо выше показателей контрольной группы на 29,5 % и составляет $327,23 \pm 6,55 \text{ мм}^3$.

Показатель площади максимального сечения селезенки животных первой группы на 7 день эксперимента составил $67,81 \pm 1,09 \text{ мм}^2$, площадь максимального сечения селезенки во второй группе животных достоверно выше показателей контрольной группы на 7,78 % и составляет $73,09 \pm 1,33 \text{ мм}^2$. В третьей группе животных площадь максимального сечения селезенки статистически значимо выше показателей как контрольной группы на 15,04%, так и показателей группы с дефектом на 6,73% и составляет $78,01 \pm 1,72 \text{ мм}^2$.

Увеличение объема и площади максимального сечения селезенки на 7 день эксперимента может указывать на наличие значительного иммунного ответа в ответ на повреждение костной ткани, что соответствует первой фазе консолидации перелома – фазе воспаления [3,5].

Объем селезенки животных первой группы на 14 день эксперимента составил $424,46 \pm 9,21 \text{ мм}^3$, объем селезенки во второй группе животных составляет $426,91 \pm 5,68 \text{ мм}^3$. Различия статистически не значимы. В третьей группе животных объем селезенки статистически значимо ниже как по

сравнению с показателями контрольной группы на 38,77 %, так и по сравнению с показателями группы с дефектом на 39,12 % и составляет $259,93 \pm 3,32 \text{ мм}^3$.

Показатель площади максимального сечения селезенки животных первой группы на 14 день эксперимента составил $95,62 \pm 1,81 \text{ мм}^2$, площадь максимального сечения селезенки во второй группе животных – $92,29 \pm 1,90 \text{ мм}^2$. В третьей группе животных площадь максимального сечения селезенки статистически значимо ниже показателей как контрольной группы на 23,93%, так и показателей группы с дефектом на 21,19 % и составляет $72,74 \pm 0,89 \text{ мм}^2$.

Отсутствие отличий морфометрических показателей селезенки крыс между контрольной группой и группой с дефектом свидетельствует об уменьшении воспалительной реакции на перелом и развитии второй фазы консолидации перелома – фазы репарации [4]. Уменьшение морфометрических показателей селезенки крыс при имплантации титана может свидетельствовать о развитии инволютивных изменений в ответ на наличие инородного металла в организме животных.

Выводы. Таким образом, нанесение дефекта в проксимальном диафизе большеберцовой кости и имплантация титана сопровождаются достоверным увеличением показателей объема и площади максимального сечения селезенки на 7 день эксперимента. На 14 день при нанесении дефекта показатели объема и площади максимального сечения возвращаются к нормальным, а имплантация титана в место сквозного дефекта сопровождается достоверным уменьшением показателей объема и площади максимального сечения селезенки.

Список литературы

1. Чулкова, С. В. Селезенка – периферический орган иммунной системы. Влияние спленэктомии на иммунный статус / С. В. Чулкова, И. С. Стилиди, Е. В. Глухов, Л. Ю. Гривцова, С. Н. Неред, Н. Н. Тупицын // Вестник РОНЦ им. Н. Н. Блохина РАМН. – № 1. – 2014. – С. 21–25
2. Гречухин, И. В. Комплексный клинико-статистический анализ травм опорно-двигательной системы / И. В. Гречухин // Травматология и ортопедия России. – № 2. – 2011. – С. 160–163
3. Лиритис, Г. П. Консолидация переломов и препараты для лечения остеопороза / Г. П. Лиритис // Остеопороз и остеопатии. – № 3. – 2012. – С. 41–44
4. Берченко, Г. Н. Биология заживления переломов кости и влияние биокомпозиционного наноструктурированного материала КОЛЛАПАН на активизацию репаративного остеогенеза / Г. Н. Берченко // Медицинский алфавит. Больница. – № 1. – 2011. – С. 12–17
5. Штейнле, А. В. Посттравматическая регенерация костной ткани (часть 1) / А. В. Штейнле // Сибирский медицинский журнал. – № 4. – 2009. – С. 101–107

Научное издание

НАУЧНАЯ МОЛОДЕЖЬ: ПРИОРИТЕТЫ МИРОВОЙ НАУКИ В XXI ВЕКЕ

Материалы VIII Открытой научно-практической конференции

Авторы материалов несут полную ответственность за подбор, точность предоставленных фактов, цитат, статистических данных, имен собственных, а также за то, что материалы не содержат закрытой информации, запрещенной к открытой публикации.

Под общей редакцией – Н.И. Пантыкиной

Подписано к печати 10.05.2023.

Бумага офсетная. Печать ризографическая.

Формат 60×84 1/8. Усл. печат. л. 34,41. Тираж 100 экз. Заказ № 52

Издатель

ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

«Книга»

ул. Оборонная, 2, ЛНР г. Луганск, 291011. Т/ф: (0642) 58-03-20.

e-mail: knitaizd@mail.ru