

СТУДЕНЧЕСКИЙ АЛЬМАНАХ

№ 1(9)
2019





ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
«ЛУГАНСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ТАРАСА ШЕВЧЕНКО»

СТУДЕНЧЕСКИЙ АЛЬМАНАХ

Электронный сборник
студенческих научных работ

№ 1(9), 2019

Дата опубликования: 15.03.2019 г.

1. Титульный экран

2. Сведения об издании

3. Редакционная коллегия

4. Содержание



© Коллектив авторов, 2019
© ГОУ ВПО ЛНР «ЛНУ имени
Тараса Шевченко», 2019

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

Учредитель и издатель
ГОУ ВПО ЛНР «ЛНУ имени Тараса Шевченко»

Основан в 2016 г.

*Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ЭЛ 000077 от 13 февраля 2017 г.*

С 88

Студенческий альманах [Электронный ресурс] : сборник студенческих научных работ / Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко. – Электрон. текстовые дан. (000 файл.: 150 МБ) – Луганск : Книта, 2018 – № 4(8). – Режим доступа: <http://knita.ltsu.org>, свободный. – Систем. требования: IBM PC; Internet Explorer; Adobe Flash Player; Acrobat Reader 3.0 или старше. – Загл. с экрана. – № гос. регистрации: 000077ЭЛ.

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

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

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

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

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

Печатается по решению Научной комиссии Луганского национального университета имени Тараса Шевченко (протокол № 6 от 19.02.2019)

Размещено на сайте 15.03.2019

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



Главный редактор

Сорокина Г.А. – первый проректор ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования

Выпускающий редактор

Вострякова Н.В. – заведующий редакционно-издательским отделом ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»



Ответственный секретарь

Молодцов А.Б. – магистрант филологического факультета, ассистент кафедры русской и мировой литературы ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»



РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Санченко Е.Н. – кандидат филологических наук, доцент, и.о. заведующего научным отделом, доцент кафедры теории и практики перевода филологического факультета ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

Остапущенко Д.Л. – кандидат технических наук, и.о. заведующего кафедрой теоретической и прикладной информатики, доцент кафедры теоретической и прикладной информатики Института физики, математики и информационных технологий ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

Скляр М.С. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры олимпийского и профессионального спорта Института физического воспитания и спорта ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

Дибас О.А. – кандидат исторических наук, доцент кафедры всемирной истории и международных отношений Института истории, международных отношений и социально-политических наук ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», председатель Совета молодых ученых

Мохамед А.С. – студентка 4 курса, специальность «Международные отношения» Института истории, международных отношений и социально-политических наук ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», председатель Научного студенческого общества

СОДЕРЖАНИЕ

БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	7
Городовикова А.Н. Влияние эдафических показателей на сукцессии растительного покрова лесопарка «Острая Могила».....	7
Луцаков В.С. Жизненное и эстетическое состояние древесной и кустарниковой растительности рекреационных зон города Луганска.....	11
ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ	
Крысенко В.А., Крысенко Д.С. Июньский политический кризис 1998 г. в условиях системной трансформации Российской Федерации.....	13
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
Антоненко М.И. Особенности фонетических нарушений у дошкольников со стертой дизартрией.....	17
Гавриляк И.Ю. Социально-психологическая структура деятельности менеджера образования.....	21
Герасимова В.В. Анализ концептуальных подходов к формированию нравственных качеств студентов в образовательной среде высшей школы.....	25
Дегтярева В.А. Педагогические условия подготовки будущих учителей начального образования к реализации социально-гражданской адаптации младших школьников.....	30
Ерошенко О.В. Дидактическая игра как средство активизации познавательной деятельности младших школьников на уроках математики.....	34
Захаричева Н.Н. Социально-психологическое содержание межличностного взаимодействия руководителя образовательного учреждения с подчиненными.....	38
Кислая А.Г. Воспитание духовности у младших школьников на уроках художественно-эстетического цикла.....	42
Козинская И.О. Особенности формирования мотивов учения в начальной школе.....	45
Корицкая Е.В. Развитие коммуникативных способностей младших школьников в условиях совместной творческой деятельности.....	48
Косолап Я.А. Типы детско-родительских отношений и их влияние на формирование личности младшего школьника.....	52
Крюкова К.П. Роль ТРИЗ-технологии в формировании ключевых компетенций младшего школьника.....	55
Курина К.Ю. К вопросу о социокультурном компоненте в преподавании иностранного языка.....	59
Марданова Я.В. Формирование ценностного отношения к здоровью у младших школьников в процессе физического воспитания.....	63
Маринюк Д.Ф. Воспитание толерантности у младших школьников в системе коллективных отношений.....	66
Медведкова Л.Н. Условия формирования авторитета руководителя образовательного учреждения.....	70
Нечепуренко О.Н. Формирование лидерских качеств у младших школьников во внеурочной деятельности.....	74
Никитина Н.А. Использование здоровьесберегающих технологий на уроках физической культуры в начальной школе.....	77
Поначевная И.А. Формирование гражданской ответственности у младших школьников в процессе реализации задач экологического воспитания.....	81
Рапаева А.Г. Особенности лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	85
Склярова Т.Е. Формирование общеучебных и предметных умений младших школьников на уроках математики.....	89



Тиводар О.Н. Педагогические условия формирования психоэмоциональной культуры будущего учителя.....	93
Томчук В.В. Формирование логического мышления младших школьников в учебной деятельности.....	97
Черепенина Л.С. Формирование у младших школьников основ гражданской позиции во внеурочной работе.....	100
Чернявский В.В. Взаимодействие как фактор организации эффективного управления образовательным учреждением.....	103
Юсеева Е.В. Социально-педагогические и профессионально-групповые ценности как содержательная основа педагогической культуры.....	107
Ярвая М.А. Развитие эмоционально-чувственной сферы как условие нравственного воспитания младших школьников.....	112
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ.....	116
Баранник Д.О. Образ викторианской женщины в романе Шарлотты Бронте «Джейн Эйр».....	116
Бельчикова Н.В. Вербализация концепта «Любовь» в творчестве И.А. Бунина.....	120
Бондаренко А.А. Дискурсивные индикаторы неологизмов.....	124
Будняк О.В. Этнокультурная специфика фразеологизмов с числовым компонентом (на материале русских фразеологизмов).....	128
Голикова С.А. Семантика и прагматика вставок в современном публицистическом тексте.....	132
Делеврамова И.С. Сатирические формы и приемы в прозе Ю. Полякова.....	135
Жовнир Ю.А. К вопросу об интертекстуальных связях и их выражении при переводе с французского языка на русский.....	138
Закирова С.А. Выбор ценою в жизнь (по роману Юрия Бондарева «Выбор»).....	142
Золотухина А.В. О становлении понятия «коннотация» в лингвистике.....	149
Корж Т.А. Лингвокультурная специфика концепта «Женщина» в современном французском языке.....	153
Крылова И.Э. К вопросу об основных типах фразеологических единиц в современном русском языкознании.....	156
Мороз Л.И. Социально-нравственная значимость рассказов В.М. Шукшина.....	160
Симонова А.Ю. Концепт «Семья» в русских пословицах и поговорках.....	164
Стешенко А.В. Национальные особенности французских фразеологизмов.....	167
Стрижаков З.С. Тюремный жаргон в музыкальной среде.....	170
Тытюк В.А. Речевая агрессия в современном молодежном сленге (на материале сленга учащихся в ГУ ЛНР «ЛОУСОШ № 55 имени К.К. Рокоссовского»).....	174
Устинов Д.С. Роль и функции англоязычных заимствований.....	178
Хатнюк А.В. Концепция красоты в эстетике И.В. Гёте.....	181
ЭКОНОМИЧЕСКИЕ НАУКИ	
Башакова Р.Р., Гайнулина К.В. Электронные деньги как необходимый атрибут жизни современного человека.....	183
Трембач А.В. Управление экономическим потенциалом промышленных предприятий в целях обеспечения устойчивого развития республики.....	188
Фесенко О.А. Бюджетное регулирование регионального экономического развития.....	192
Правила подготовки и оформление статей.....	196



Биологические науки

УДК [630* 27 : 630* 23]: 630* 114 (477.61)

ВЛИЯНИЕ ЭДАФИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ НА СУКЦЕССИИ РАСТИТЕЛЬНОГО ПОКРОВА ЛЕСОПАРКА «ОСТРАЯ МОГИЛА»

Городовикова А.Н.

магистрант II курса, направление подготовки «Экология и природопользование» ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»
patalakha73@mail.ru

Научный руководитель: Жолудева И.Д., канд. биол. наук, доцент кафедры садово-паркового хозяйства и экологии Факультета естественных наук ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

В данной статье приведены результаты исследования направления демулационной сукцессии и оценка влияния почвенных показателей на демулацию травянистой растительности лесопарка «Острая могила». Установлены 4 стадии демулационного процесса, а также наличие обратной функциональной связи между количеством видов в соответствующих растительных группировках и содержанием эдафических показателей.

Ключевые слова: сукцессия, демулация, эдафические показатели, гликофитная степь, галофитная степь, луговая растительность, рудеральная растительность.

Узучение последствий антропогенного воздействия на природные экосистемы остается одной из актуальных проблем XXI века. Возрастающее воздействие хозяйственной деятельности человека на природную среду достигло уровня, при котором происходят существенные изменения во всех компонентах биосферы. Для управления процессами восстановления нарушенного растительного покрова необходимо исследование направления и темпа сукцессий. Исследование сукцессионных изменений традиционно проводится в рамках изучения только растительного компонента экосистем. Но связь между сукцессионными изменениями растительности и свойствами почв изучена недостаточно. Развитие и восстановление растительного покрова происходит в тесном взаимодействии с окружающей средой, основным компонентом которой является почва.

Целью нашей работы является установление стадий демулационной сукцессии и оценка влияния почвенных показателей на демулацию травянистой растительности лесопарка «Острая могила».

Исследования проводились на четырех участках лесопарка «Острая могила»: район Луганской областной клинической больницы, начало центральной аллеи парка «Острая Могила», Сучья балка (район гостиницы «Турист»), Сучья балка (район магазина «За рулем»). На ка-

ждом из этих участков были заложены пробные площадки размером 5x5 м и произведено геоботаническое описание растительности. Классификация растительных ассоциаций проводилась методом Браун-Бланке [1]. На каждой площадке проводился отбор почвенных образцов до глубины 20 см и определялись основные эдафические показатели по общепринятым методикам [2].

В качестве эдафических показателей использовали следующие: содержание органического вещества, содержание минерального азота, содержание подвижных форм фосфора и калия.

Территория лесопарка «Острая Могила» не используется под активный выпас скота, не распаивается, а трансформация естественной растительности вызвана работами при создании лесопарка в начале 50-х годов XX века и последующей рекреационной нагрузкой.

Таким образом, мы можем наблюдать здесь типичную демутиацию растительности. Демутация – это разновидность вторичной сукцессии в направлении восстановления сообществ прежнего состава, происходящая в экосистеме, где прежние растительные сообщества уничтожены или находятся в состоянии дигрессии по антропогенным или естественным причинам.

На основании наших исследований были установлены стадии демутиационной сукцессии гликофитной степи в лесопарке «Острая Могила» (Табл.1). Цифры указывают на количество видов соответствующих растительных группировок от общего количества видов на исследованных участках.

Таблица 1. Стадии демутиационной сукцессии гликофитной степи в лесопарке «Острая Могила»

Участок исследования	F-Br*	F-Lim	Lug	R
Район Луганской областной клинической больницы	35	9	13	43
Начало центральной аллеи парка «Острая Могила»	38	13	21	58
Сучья балка (район гостиницы «Турист»)	50	3	20	30
Сучья балка (район магазина «За рулем»)	65	-	-	35

*Примечание: F-Br - группировка гликофитной степи; F-Lim - группировка галофитной степи; Lug - луговые группировки; R - рудеральные группировки

Исходя из приведенных данных, выделены такие стадии демутиационного процесса:

I стадия. От типичной гликофитной степи сохранились отдельные участки. Происходит активное проникновение в растительный покров нарушенных участков и натурализация в них галофитных степных видов растений, луговых и рудеральных видов.

II стадия. Доминирующее развитие галофитных степных, луговых и рудеральных группировок. Частичное вытеснение ими группировок галофитной степи и трансформация галофитных степных группировок за счет проникновения в их состав растений из новообразованных группировок.

III стадия. Резкий рост видов в составе группировок галофитной степи, резкое сокращение видов в группировках галофитной степи. Частичное уменьшение количества видов в луговых и рудеральных группировках.

IV стадия. Выпадение из растительного покрова группировок галофитной степи и луговых группировок. Исключительное доминирование группировок гликофитной степи. Резкое уменьшение количества видов в рудеральных группировках.

Таким образом, мы наблюдаем незавершенный сукцессионный ряд демутиации гликофитной степи (основной естественной группировки растений), имеющий некоторые отличия от

демутации растительного покрова на заброшенных полях и пастбищах, описанный в работах В.Н. Сукачева и Т.А. Работнова [3, 4].

Нашими исследованиями установлено, что наиболее негативное влияние на формирование растительных группировок гликофитной степи оказывают такие эдафические показатели, как содержание минерального азота и общее содержание органического вещества в почвах. Для участков галофитной степи наиболее негативными эдафическими показателями оказались содержание органического вещества и содержание подвижного фосфора в почвах. Значения коэффициентов корреляции свидетельствует о наличии обратной функциональной связи между количеством видов в соответствующих растительных группировках и содержанием отмеченных эдафических показателей (Табл.2).

Таблица 2. Коэффициенты корреляции между количеством видов (%) в разных растительных группировках и эдафическими показателями

Количество видов растительных группировок %	Эдафические показатели				
	Минеральный азот %	Подвижный фосфор %	Подвижный калий %	pH	Органическое вещество %
F-Br	- 0,998	0,42	0,36	0,24	- 1
F-Lim	0,2	-0,996	0,29	0,23	-1
Lug	0,99	0,993	0,997	0,22	0,47
R	- 0,998	- 0,996	1	0,25	0,41

При увеличении содержания органического вещества и содержания минерального азота демутация гликофитных видов степных растений уменьшалась.

Установлено, что количество видов в группировках галофитной степи уменьшались с ростом в почвах содержания органического вещества и значительно уменьшались с увеличением содержания в почве подвижного фосфора.

Следует объяснить, почему увеличение содержания органического вещества, подвижного фосфора и минерального азота приводит не к увеличению, а, наоборот, к уменьшению демутированных степных видов растений. В данном случае при обеднении почв органическим веществом и важными элементами минерального питания растений снижается уровень конкуренции между степными гликофитами, степными галофитами и видами луговой и рудеральной флоры в растительном покрове. На богатых органикой почвах луговые и рудеральные виды растений за счет большего коэффициента возобновления могли бы вытеснить степные растения из фитоценозов. В данном случае наблюдается обычное несовпадение экологического и фитоценотического оптимумов для определенных растительных группировок. Поэтому обнаружена закономерность – галофитная и гликофитная степи возобновляются на обедненных органикой и минеральными элементами почвах. При обеднении органическим веществом за счет минерального азота преимущественно возобновляется гликофитная степь. А при обеднении органическим веществом за счет подвижного фосфора возобновляются, главным образом, группировки галофитных степей.

Установлено, что наибольшее влияние на позитивное развитие луговых группировок имеют увеличение содержания в почвах минерального азота, подвижных форм фосфора и калия. Для развития и доминирования в растительном покрове рудеральных видов основное негативное влияние имеет содержание в почвах минерального азота и подвижного фосфора. Увеличение содержания подвижного калия, напротив, приводит к резкому увеличению рудеральных видов в растительных группировках. При возрастании в почвах содержания минерального азота и подвижных форм фосфора количество рудеральных видов уменьшалось.



Список литературы

1. **Александрова В.Д.** Классификация растительности: Обзор принципов классификации и классификационных систем в разных геоботанических школах. – Л. : Наука, 1969. – 275 с.
2. **Муравьев А.Г.** Оценка экологического состояния почвы. Практическое руководство / А.Г. Муравьев Б.Б. Карьев А.Р. Ляндзберг. Под ред. А.Г. Муравьева. – СПб. : «Крисмас+».– 2000. – 189 с.
3. **Сукачев В. Н.** Что такое фитоценоз? // Сов. ботаника. – 1934. – № 5. – С. 4–18.
4. **Работнов Т.А.** Фитоценология: Учебное пособие для биологических факультетов вузов. – М. : Изд-во МГУ, 1978. – 384 с.



УДК 502.171

ЖИЗНЕННОЕ И ЭСТЕТИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ДРЕВЕСНОЙ И КУСТАРНИКОВОЙ РАСТИТЕЛЬНОСТИ РЕКРЕАЦИОННЫХ ЗОН ГОРОДА ЛУГАНСКА

Лушачков В.С.

магистрант II курса, направление подготовки
«Экология и природопользование» ГОУ ВПО ЛНР
«Луганский национальный университет имени
Тараса Шевченко»
vlad.lushakov@mail.ru

Научный руководитель: Жолудева И.Д., канд. биол. наук, доцент кафедры садово-паркового хозяйства и экологии Факультета естественных наук ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

В данной статье приведены результаты исследования ассортимента древесно-кустарниковой растительности на территории рекреационных зон города Луганска, сделана их инвентаризация и оценка жизненного и эстетического состояния насаждений. Ассортимент дендрофлоры насчитывает 17 видов деревьев и 2 вида кустарников. Основная часть деревьев относится к категориям здоровые – (42%), и ослабленные – (39%).

Ключевые слова: дендрофлора, видовое разнообразие, рекреационные зоны, жизненное и эстетическое состояние.

В последние десятилетия на планете значительно ускорился процесс урбанизации. Город является разновидностью антропогенного ландшафта, поэтому архитектурно-ландшафтное проектирование города должно основываться на экологическом подходе, в основу которого положено исследование и учет взаимодействия организмов, биологических систем и среды их обитания [1, с. 122].

Целью нашей работы является оценка видового разнообразия, жизненного и эстетического состояния насаждений дендрофлоры рекреационных зон в условиях урбоэкосистемы г. Луганска.

Исследования проводились в восьми рекреационных зонах г. Луганска, которые расположены в различных районах города и являются наиболее востребованными для отдыха населения: парк культуры отдыха им. М. Горького, парк Дружбы, сквер Памяти, городской детский парк им. Н.А. Щорса, парк культуры и отдыха Первого Мая, лесопарковая зона на Острой Могиле, сквер у памятника К. Ворошилову, сквер Революции.

В качестве показателей экологического состояния зеленых насаждений использовались следующие критерии: видовое название дерева или кустарника; возраст; жизненное состояние и балл эстетического состояния насаждений [2, с. 14]. Балл эстетического состояния насаждений определяли с помощью шкалы оценки воздействия патологических факторов на эстетическое состояние зелёных насаждений [3, с. 2].

Исследования показали, что на территории изученных рекреационных зон города всего произрастает 17 видов древесно-кустарниковой растительности.

Наиболее распространенными древесными породами являются: клен остролистный, ель обыкновенная, сосна обыкновенная, ясень обыкновенный.

Видовой состав кустарников небольшой и включает 4 вида – форзицию европейскую, черемуху обыкновенную, сирень обыкновенную, жимолость татарскую.

Большинство исследованных насаждений в двух рекреационных зонах находятся в здоровом состоянии: в сквере Памяти – 80%, в парке Дружбы – 73%, в сквере Революции – 93% и в сквере у памятника К. Ворошилову – 85% от всей дендрофлоры. В парке культуры и отдыха Первого Мая и в городском детском парке им. Щорса значительная часть насаждений находится в ослабленном состоянии – 50% и 65%, что обусловлено их возрастом (47–62 лет) и отсутствием надлежащего ухода за парками. В данных парках также зафиксировано самое большое количество сильно ослабленных деревьев и сухостоя в сравнении с другими объектами – 8% и 4% соответственно. В парке Дружбы, в лесопарковой зоне на Острой могиле, в сквере у памятника К. Ворошилову и в сквере Революции сильно ослабленных деревьев и сухостоя незначительная часть – 3–4%. Самое лучшее состояние дендрофлоры зафиксировано в сквере Памяти, в сквере у памятника К. Ворошилова и в сквере Революции.

Таким образом, с учетом проведенных исследований для улучшения эстетического облика г. Луганска мы рекомендуем: увеличить культивирование местных древесных пород (клен полевой, ясень зеленый, липа мелколистная), которые являются экологически устойчивыми, долговечными, имеют высокие оздоровительные и декоративные свойства; расширить ассортимент газоустойчивых древесных и кустарниковых пород, таких как скумпия кожаная, гледичия обыкновенная, форзиция европейская; расширить ассортимент хвойных пород, введя в насаждения такие декоративные хвойники, как туя западная, можжевельник казацкий, можжевельник горизонтальный. Следует значительно расширить ассортимент декоративно-лиственных и декоративно-цветущих кустарников: различных видов барбариса, чубушника, бересклета, смородину золотистую.

Список литературы

1. **Кучерявый В.А.** Озеленение населенных мест. – Львов : Мир, 2005. – 122 с.
2. **Методика инвентаризации** городских зеленых насаждений. – М., 1997. – 14 с.
3. **Фролова В.А.** Исследование структуры насаждений на общегородских объектах озеленения (на примере бульваров г. Москвы): автореф. дисс. канд. с.-х. наук / В.А. Фролова. – М. : МГУЛ, 2001. – 25 с.

Исторические науки

УДК 94(47) «1998»

ИЮНЬСКИЙ ПОЛИТИЧЕСКИЙ КРИЗИС 1998 Г. В УСЛОВИЯХ СИСТЕМНОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ.

Крысенко Д.С.


Д.ист.н., доцент кафедры политологии
и правоведения, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет
имени Тараса Шевченко»
mamaj2@rambler.ru

Крысенко В.А.

Студент II курса, специальность «Политология»,
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»
vakrysenko@rambler.ru

В статье впервые в отечественной политической науке освещён ход подготовки государственного переворота под руководством Л.Я. Рохлина в 1998 г. Проанализированы предпосылки и причины провала данной операции. Сделаны выводы о средне- и долгосрочных последствиях кризиса 1998 г. для формирования политической системы Российской Федерации.

***Ключевые слова:** Российская Федерация, политический кризис, военный переворот, демократический транзит.*

 *Одной* из ведущих тенденций международной политики начала XXI в. является восстановление позиций Российской Федерации в клубе мировых держав. Такая ситуация во многом обусловлена деятельностью администрации В.В. Путина, возглавившего страну в 1999 г. Однако этапу стабилизации и укрепления институтов государственности в 2000-е гг. предшествовал период упадка 1990-х, вызванного целым рядом причин объективного и субъективного характера, возникших и обострившихся после распада СССР. Наиболее знаковыми событиями данного периода выступили конституционный кризис октября 1993 г. (расстрел Белого дома) и дефолт августа 1998-го. Однако предшествовавший экономическому кризису политический, имевший место в июне 1998 г., традиционно остаётся в тени и до сих пор не получил в отечественной политической науке достойного освещения, оставаясь предметом исключительно публицистики [3, 4].

Отметим, что в философской литературе революцией называют резкий переход от одного социально-экономического строя к другому. При этом одной из закономерностей революционных процессов исследователи называют неизбежное падение уровня жизни подавляющего числа граждан (даже по сравнению с предшествующим революции этапом).

Иллюстрацией данной закономерности были события, последовавшие после Октябрьской революции 1917 г. в 1920-е – 1930-е годы. Однако величие целей, стоявших перед советским государством, провозглашение человека высшей ценностью и соответствующее постепенное улучшение положения народа в дальнейшем оправдали принесённые им жертвы.

Иная ситуация наблюдалась в постсоветской России 1990-х гг., осуществившей бескровную «рыночную» антикоммунистическую революцию. Место социалистических ценностей (т.е. человека как главного богатства государства) заняли пресловутые «общечеловеческие» и «рыночные». Подспудно под ними понимают эгоистические идеи индивидуального благополучия в ущерб национальным интересам. Как итог, ухудшение положения большей части жителей России воспринималось ими не как вынужденная необходимость во имя лучшего будущего, а как ограбление преступной властью. Наиболее одиозным итогом курса младолиберальных реформ начала 1990-х гг. оказалось появление олигархических кругов при одновременном вытеснении большей части среднего класса за черту бедности.

Помимо деградации социальной сферы, зримой иллюстрацией переживаемого страной упадка была Чеченская война 1994–1996 гг., выигранная Вооружёнными Силами РФ тактически, но проигранная российским руководством политически. Данный конфликт выступил индикатором общих тенденций общественно-политической и экономической жизни общества, соответственно, военная элита России стала играть роль одного из очагов формирования оппозиционных кабинету Б.Е. Ельцина настроений.

Имея высокий авторитет среди граждан страны, офицерским кругам России традиционно характерна мессианская ментальность и чувство ответственности за безопасность и благополучие своего народа. При осознании катастрофичности проводимой Кремлём внутренней и внешней политики при отсутствии легальных демократических механизмов для её коррекции единственно возможным выходом из создавшейся ситуации офицерским кругам виделся военный переворот. Успех его реализации мог быть основан на имевшихся у армейского руководства организационных и моральных ресурсах.

Центром разработки стратегии и тактики проведения операции по смене власти выступила общественная группа ДПА – «Движение в поддержку армии, оборонной промышленности и военной науки» [1, с. 130]. Данная структура была сформирована в 1997 г. и возглавлена генерал-лейтенантом Л.Я. Рохлиным – ветераном Афганской и Чеченской войн, представленным к званию Героя Российской Федерации. Кроме него, в руководство организации вошли столь значимые фигуры, как бывший глава КГБ СССР В.А. Крючков, экс-министр обороны РФ И.Н. Родионов и целый ряд других отставных и действующих высокопоставленных военных и гражданских руководителей, имевших значительное влияние во всех социальных кругах.

Анализ первичных источников (в частности, мемуаров М.Н. Полторанина [5]) показывает, что своей целью заговорщики ставили смещение с поста президента РФ Б.Н. Ельцина, отстранение от власти его администрации и действующего правительства. Роль центрального руководящего органа в случае успеха должен был выполнять КНС – Комитет Национального Спасения, главной задачей которого должно было стать проведение президентских выборов и передача власти демократической администрации. Политическая программа ДПА включала мобилизацию нации, индустриализацию, а также жёсткое искоренение коррупции. Характерно и то, что программа исключала силовую расправу над кем бы то ни было, Б.Н. Ельцин же должен был подлежать высылке за пределы страны [3, с. 527].

Тайная подготовка к вооружённому выступлению заняла около года, включив переговоры с командующими военных гарнизонов, действующими генералами Министерства обороны, МВД и ФСБ. Массовое сочувствие идея государственного переворота нашла и в среде офицеров запаса, родителей солдат срочной службы, а также широких кругах казачества, ин-

теллигенции и шахтёров. Подтверждением этому была демонстрация на Лубянской площади в Москве 23 февраля 1998 г., в которой приняло участие более двухсот тысяч человек. Именно тогда открыто прозвучали требования отстранения Б.Н. Ельцина от власти.

Реализация детально продуманного плана должна была начаться в конце июня того же 1998 г., и исходной точкой должны были стать демонстрации прибывших в Москву к зданию Белого дома шахтёров. К сценарию «бархатной революции» был готов целый ряд транспортных предприятий и руководство железной дороги, согласившееся предоставить подвижной состав для перемещения в Москву сотен тысяч человек. Впрочем, отметим, что от «бархатных революций» Восточной Европы конца 1980-х гг. сценарий отличался антизападным (прежде всего, антиамериканским характером), поскольку силы, принявшие участие в его подготовке, представляли левые и консервативные политические круги.

В ходе подготовки восстания создавалась и соответствующая инфраструктура, необходимая для размещения и питания столь широких человеческих масс. Важная роль в силовой операции отводилась Кремлёвскому полку, для дополнительного оснащения которого через Спасскую башню были доставлены несколько ящиков с оружием. Существовала договорённость и с запасным главным командным пунктом Вооружённых Сил, с помощью которого руководители выступления должны были установить связь с российской и зарубежной общественностью [3, с. 530].

По данным обозревателя издания «Загадки истории» А. Одинцова, заговорщиков подержал даже московский мэр Ю.М. Лужков, который для подогрева антиправительственных настроений должен был блокировать поставки в город сигарет, обвинив в этом официальный Кремль [4, с. 26–27].

Провоцирование властей на силовой разгон начавшейся демонстрации должно было вызвать введение в столицу верных ДПА военных частей, официально – для предотвращения произвола и беспорядков. Параллельной базой выступления должен был стать дислоцированный в Волгограде 8-й гвардейский корпус, которым до своего увольнения командовал Л.Я. Рохлин, командуя им во время Чеченской войны.

Одновременно с требованием отставки правительства должны были выступить гарнизоны ряда других городов, а также Рязанское училище ВДВ, Кантемировская и Таманская дивизии, севастиопольские морские пехотинцы, часть Тихоокеанского флота. Характерно, что роспуску и разоружению подлежали все олигархические охранные структуры.

Сценарий вооружённого выступления в целом напоминал действия декабристов 1825 г., однако в отличие от дворянского мятежа, он должен был увенчаться успехом, поскольку носил подлинно народный характер.

Впрочем, в исполнение сценарий приведён не был, причиной чего, по данным первичных и вторичных источников, оказался недостаток конспирации. Рассматривая правительство Б.Н. Ельцина как «прогнившее» и «слабое», руководители операции недооценили его способность к сопротивлению и самосохранению. В итоге информация о готовящемся выступлении с самого начала была достоянием верных президенту сотрудников ФСБ. В результате предпринятых контрмер, волгоградский 8-й гвардейский корпус был блокирован внутренними войсками, а сам генерал-лейтенант Л.Я. Рохлин был 3 июля убит на своей загородной даче в Подмоскovie. Обстоятельства его гибели до сих пор остаются невыясненными: вопреки тому, что суд признал виновной супругу Т.П. Рохлину (якобы совершившей преступление на бытовой почве), большинство исследователей с таким выводом не соглашается.

Анализируя средне- и долгосрочные последствия готовившегося переворота, отметим, что помимо цепной реакции, последовавшей после Азиатского финансового кризиса 1997–1998 гг., объявление официальным Кремлём дефолта в августе 1998 г. было во многом

вызвано и народными волнениями, связанными с ДПА. В дальнейшем именно эти события усугубили кризисное состояние администрации Б.Н. Ельцина, заставив его в декабре 1999 г. уйти в отставку и доверить исполнение обязанностей президента В.В. Путину. Именно под его руководством страна начала своё возрождение. Таким образом, цели, поставленные Л.Я. Рохлиным, всё же были достигнуты – но не революционным, а эволюционным путём.

Подводя итог, отметим, что вопреки своему провалу, идея и подготовка вооружённого выступления ДПА являются свидетельством таких черт русской политической культуры, как вера в социальную справедливость и готовность к самопожертвованию во имя неё. Именно под этими лозунгами в 2014 г. была реализована Русская весна, были созданы и развиваются народные республики Донбасса.

Список литературы

1. **Антипов А.В.** Лев Рохлин. Жизнь и смерть генерала / А.В. Антипов. – М. : Эксмо, 1998. – 400 с.
2. **Волков А.А.** Лев Рохлин. Сменить хозяина Кремля / А.А. Волков. – М. : Алгоритм, 2013. – 272 с.
3. **Кожемяко В.В.** Тайны политических убийств / В.В. Кожемяко. – М. : Алгоритм, 2014. – 273 с.
4. **Одинцов А.С.** В шаге от Кремля / А.С. Одинцов // Загадки истории. – № 7. – 2016. – С. 26–27.
5. **Полторанин М.В.** Власть в тротиловом эквиваленте. Наследие царя Бориса / М.В. Полторанин. – М. : Эксмо; Алгоритм, 2010. – 512 с.

Педагогические науки

УДК 373.2.016:81-056.269

КОРРЕКЦИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ С ПОМОЩЬЮ АРТИКУЛЯЦИОННОЙ ГИМНАСТИКИ

Антоненко М.И.

магистрант II курса, специальность
(дефектологическое) образование/логопедия,
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»
antonenkomarina037@gmail.com

Научный руководитель: Таловерова Л.И., канд. мед. наук, доцент кафедры дефектологии и психологической коррекции, Института педагогики и психологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

В данной статье представлены сравнительные результаты экспериментального и контрольного исследования звукопроизношения дошкольников со стертой дизартрией. Рассматривается возможность использования программы по коррекции звукопроизношения с помощью артикуляционной гимнастики.

Ключевые слова: коррекция звукопроизношения, стертая дизартрия, артикуляционная гимнастика.

Среди детей дошкольного возраста распространенным речевым нарушением является стертая дизартрия, которая имеет тенденцию к значительному росту. Она часто сочетается с другими речевыми нарушениями, например, с заиканием, общим недоразвитием речи. В настоящее время эта речевая патология рассматривается как сложный синдром центрально-органического генеза, проявляющийся в неврологических, психологических и речевых симптомах.

На значимость и необходимость своевременного формирования звукопроизношения у детей со стертой дизартрией обращали многие исследователи: Г.И. Жаренкова, Г.А. Каше, В.А. Ковшиков, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Т.А. Ткаченко, Т.В. Туманова, М.Ф. Фомичева и другие [25, с. 156].

Единой коррекционной программы пока не существует, и поэтому каждый ученый рассматривает коррекцию звукопроизношения под свои углом и описывает приемы и методы коррекции звукопроизношения в своих пособиях. В своей работе мы провели коррекционную работу, которая была направлена на коррекцию звукопроизношения и коррекцию тех нарушений, которые больше всего были выявлены при обследовании детей со стертой дизартрией. Теоретической и методологической основой программы являются положение Л.С. Выготского о ведущей роли обучения и воспитания в психическом развитии ребенка; учение

Р.Е. Левиной о трех уровнях речевого развития детей и психолого-педагогическом подходе в системе специального обучения; исследования закономерностей развития детской речи в условиях ее нарушения, проведенные Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной.

Целью программы являлось выработка правильных полноценных движений артикуляционных органов, необходимых для правильного произношения звуков. Коррекционная программа проводилась с детьми 5-6 лет со стертой дизартрией. Продолжительность коррекционной работы – 2 месяца, 3 занятия в неделю продолжительностью 10-15 минут.

В процессе формирования звукопроизношения детей дошкольного возраста со стертой дизартрией посредством артикуляционной гимнастики решаются следующие задачи: тренировка подвижности органов артикуляционного аппарата (губы, язык, мягкое небо, челюсть), отработка определенных их движений; выработка точности движений речевых органов; выработка умения выполнять движения с определенной силой и в определенном темпе; выработка переключения от одного движения к другому; выработка длительности удержания речевых органов в заданном положении; выработка и совершенствование способностей переключения от одного движения к другому; развитие способности выполнять движения в полном объеме; развитие точности и быстроты движения в заданном темпе; развитие кинестетических ощущений; развитие слухового восприятия; внимания и памяти; развитие зрительного восприятия; развитие самоконтроля.

После проведения коррекционной работы был проведен контрольный эксперимент с помощью методик «Обследование моторики артикуляционного аппарата» Г.В. Чиркиной, «Методика изучения звукопроизношения детей дошкольного возраста со стёртой дизартрией» Е.Ф. Архиповой.

После проведения формирующего эксперимента были выявлены следующие результаты:

При обследовании моторики артикуляционного аппарата в ходе контрольного эксперимента детей экспериментальной группы со стертой дизартрией, справившихся с заданием на низком уровне, выявлено не было, средний уровень показали 27,3 % (3 человек) детей со стертой дизартрией, а 72,7% (8 человек) детей со стертой дизартрии получили достаточный уровень. Высокого уровня выявлено не было. По сравнению с констатирующим экспериментом 36,4 % (4 человека) повысили свой уровень на 1 балл.

Детей контрольной группы со стертой дизартрией, справившихся с заданием на низком уровне, выявлено не было, средний уровень показали 50% (5 человек) детей, и 50% (5 человек) детей со стертой дизартрией получили достаточный уровень. Высокого уровня выявлено не было. По сравнению с констатирующим экспериментом 20 % (2 человека) повысили свой уровень на 1 балл.

Дети с нормой речевого развития справились с заданием следующим образом: на высоком уровне – 26,3% (5 человек) респондентов, достаточный уровень показали 57,9% (11 человек), на среднем уровне – 15,8% (3 человека) детей. Низкого уровня не было выявлено. По сравнению с констатирующим экспериментом 5,2% (1 человек) повысили свой уровень на 1 балл.

При обследовании возможности изолированного произнесения звуков в ходе контрольного эксперимента детей экспериментальной группы со стертой дизартрией, справившихся с заданием в соответствии низкому уровню было выявлено 18,2% (2 человека), средний уровень показали 45,4 % (5 человек) детей со стертой дизартрией, 27,3% (3 человека) детей со стертой дизартрией получили достаточный уровень. Высокого уровня было выявлено 9,1% (1 человек). По сравнению с констатирующим экспериментом 27,3% (3 человека) повысили свой уровень на 1 балл.

Детей контрольной группы со стертой дизартрией, справившихся с заданием на низком уровне, было выявлено 30% (3 человека), средний уровень показали 50 % (5 человек) детей,

и 20% (2 человека) детей со стертой дизартрией получили достаточный уровень. Высокого уровня выявлено не было. По сравнению с констатирующим экспериментом изменений.

Дети с нормой речевого развития справились с заданием следующим образом: на высоком уровне – 52,6% (10 человек) респондентов, достаточный уровень показали 47,4% (9 человек). Среднего и низкого уровня не было выявлено. По сравнению с констатирующим экспериментом 10,5% (2 человека) повысили свой уровень на 1 балл.

При исследовании возможности повторения ряда слогов в ходе контрольного эксперимента детей экспериментальной группы, низкий уровень показали 9,2 % детей со стертой дизартрией (1 человек). В соответствии со средним уровнем справились 45,4 % респондентов со стертой дизартрией (5 человек), на достаточном уровне справились – 45,4% детей с речевым нарушением (5 человек). Высокого уровня не было выявлено. По сравнению с констатирующим экспериментом 18,2% (2 человека) повысили свой уровень на 1 балл.

Детей контрольной группы со стертой дизартрией, справившихся с заданием на низком уровне, было выявлено 30% (3 человека), средний уровень показали 20 % (2 человека) детей, и 50% (5 человек) детей со стертой дизартрии получили достаточный уровень. Высокого уровня выявлено не было. По сравнению с констатирующим экспериментом 20 % (2 человека) повысили свой уровень на 1 балл.

Что касается детей с нормальным речевым развитием, в ходе контрольного эксперимента на высоком уровне справилось с заданием – 47,4% (9 человек), на достаточном уровне – 47,4% респондентов (9 человек), на среднем уровне – 5,2% (1 человек).

При исследовании возможности произнесения звука в словах в разных позициях по отношению к началу, концу, середине слова в ходе контрольного эксперимента детей экспериментальной группы низкий уровень показали 27,3% детей со стертой дизартрией (3 человека). В соответствии со средним уровнем справились 27,3% респондентов со стертой дизартрией (3 человек), на достаточном уровне справились – 45,4% детей с речевым нарушением (5 человек). Высокого уровня не было выявлено. По сравнению с констатирующим экспериментом 9,1% детей (1 человек) повысили свой уровень на 1 балл.

Детей контрольной группы со стертой дизартрией, справившихся с заданием на низком уровне, было выявлено 30% (3 человека), средний уровень показали 40 % (4 человека) детей, и 30% (3 человека) детей со стертой дизартрии получили достаточный уровень. Высокого уровня выявлено не было. По сравнению с констатирующим экспериментом изменений не наблюдалось.

Что касается детей с нормальным речевым развитием, в ходе контрольного эксперимента на высоком уровне справилось с заданием 57,9% (11 человек), и на достаточном уровне – 42,1 % респондентов (8 человек). По сравнению с констатирующим экспериментом 5,2% (1 человек) повысил свой уровень на 1 балл.

При исследовании возможности произнесения звука в предложении в ходе контрольного эксперимента детей экспериментальной группы низкий уровень показали 54,5% детей со стертой дизартрией (6 человек). В соответствии со средним уровнем справились 9,1% респондентов со стертой дизартрией (1 человек), на достаточном уровне справились – 36,4% детей с речевым нарушением (4 человек). Высокого уровня не было выявлено. По сравнению с констатирующим экспериментом 9,1% детей (1 человек) повысили свой уровень на 1 балл.

Детей контрольной группы со стертой дизартрией, справившихся с заданием на низком уровне, было выявлено 20% (2 человека), средний уровень показали 70% (7 человек) детей, и 10% (1 человек) детей со стертой дизартрией получили достаточный уровень. Высокого уровня выявлено не было. По сравнению с констатирующим экспериментом 10% детей (1 человек) повысили свой уровень на 1 балл.

Что касается детей с нормальным речевым развитием, в ходе контрольного эксперимента на высоком уровне справилось с заданием – 47,4% (9 человек), и на достаточном уровне – 52,6% респондентов (10 человек). По сравнению с констатирующим экспериментом 5,2% детей (1 человек) повысили свой уровень на 1 балл.

Полученные данные демонстрируют нам различия в уровне развития как артикуляционных способностей, так и характера нарушения звукопроизношения после проведения коррекционной программы с помощью артикуляционной гимнастики.

Таким образом, можно сделать выводы: улучшения звукопроизношения носят незначительный характер. Это можно объяснить тем, что для лучшего результата нужна более длительная коррекция, так как при стёртой дизартрии основным симптомом является нарушение звукопроизношения, сходное с другими артикуляторными расстройствами, которые представляют значительные трудности для дифференциальной диагностики и коррекции.

Список литературы

1. **Архипова Е.Ф.** Стертая дизартрия у детей / Е.Ф. Архипова. – М. : АСТ: Астрель, 2007. – 180 с.
2. **Бессонова Т.П.** Дидактический материал по обследованию речи детей / Т.П. Бессонова. – М. : АРКТИ, 1994. – Ч. 1. – 92 с.
3. **Большакова Е.С.** Работа логопеда с дошкольниками (игры и упражнения) / Е. С. Большакова. – М. : Просвещение, 1996. – 295 с.
4. **Власенко И.Т.** Методы обследования речи детей / И.Т. Власенко. – М. : АРКТИ, 1996. – 354 с.
5. **Волина В.В.** Учимся играя / В.В. Волина. – Екатеринбург : Арго, 1996. – 154 с.



УДК 37.014.62 :316.6

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕНЕДЖЕРА ОБРАЗОВАНИЯ

Гавриляк И.Ю.

магистрант II курса обучения, направление подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», магистерская программа «Управление учебным заведением», ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»
ltsu.kaf.ped@gmail.com

Научный руководитель: Малькова М.А., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики, и.о. заведующего кафедрой педагогики Института педагогики и психологии, Луганского национального университета имени Тараса Шевченко

В статье представлена содержательная характеристика общеуправленческих (оперативных) и целевых (должностных) функций, выполняемых менеджером образования. Анализируются профессионально-деятельностные и психологические компоненты управленческого труда.

Ключевые слова: управленческие решения, функции процесса управления, руководитель, психодиагностический, прогностический и проектировочный компоненты.

Человек как объект научного исследования представляет собой сложную систему. Его связи и взаимоотношения с окружающим миром являются очень разнообразными, а потому разнообразны его свойства и качества. Однако среди этих разнообразных свойств можно определить такие психические компоненты, которые создают структуру личности как субъекта управленческой деятельности. Именно поэтому считаем целесообразным рассмотреть профессиональную деятельность руководителя общеобразовательного учреждения через призму: профессиональная деятельность – индивид, личность, индивидуальность, субъект в структуре управленческой деятельности. При этом надо отметить, что структура личности профессионала как субъекта деятельности образуется благодаря определенным свойствам индивида и личности, соответствующим предмету и средствам деятельности.

В зависимости от цели управленческой деятельности, ее содержания, логики управленческого процесса исследователи определяют различные группы функций менеджера образовательного учреждения [1; 4]. При этом наблюдается разное толкование данной проблемы, иногда совершенно противоположных, но большинство ученых склоняются к мнению, что процесс управленческой деятельности менеджера образования реализуется в выполнении двух групп функций: общеуправленческих (оперативных) и целевых (должностных) [5]. Содержательным основанием реализации этих функций является взаимодействие менеджера со всеми элементами целостной управленческой системы общеобразовательного учреждения и окружающей среды.

Общеуправленческая функция выполняет роль стратегической деятельности менеджера в пределах определенного управленческого цикла и направлена на реализацию целей управления образовательным учреждением в целом. Содержание целевых функций менеджера определяется его непосредственными должностными обязанностями, конкретной целью и спецификой его деятельности, характерными признаками образовательного учреждения. Анализ процесса управленческой деятельности менеджера образования в таком логическом распределении позволит рассмотреть исследуемую проблему системно-структурно и многоаспектно, что, в свою очередь, позволит обосновать управление образовательным учреждением как процесс решения иерархически организованной многоуровневой системы задач.

Структура каждой выполняемой функции менеджером образования содержит профессионально-деятельностные и психологические компоненты (аспекты). Для менеджмента в образовании психологические компоненты являются решающими. По логике реальной деятельности они размещаются внутри так называемых общеуправленческих и целевых функций, так как реализуются как психологические феномены действий во благо людей. В управленческой работе психология является необходимым инструментарием, который чрезвычайно важен для раскрытия внутреннего психологического содержания менеджмента.

Для создания общей картины многоаспектности управленческой деятельности необходимо отдельно рассмотреть каждый ее элемент. Начнем с анализа психологических компонентов общеуправленческих (оперативных) функций менеджера образовательного учреждения. Такими функциями являются планирование, организация, контроль и регулирование.

При определении и принятии управленческих решений (планирование) менеджер образования должен решить ряд психологических задач, которые сгруппированы в следующие компоненты: психодиагностический, прогностический и проектировочный.

Психодиагностический компонент касается анализа исходного состояния (уровня) развития объекта и субъекта управления, его психологических, социально-психологических и психофизиологических качеств: особенностей, познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, типа нервной системы и темперамента, социометрического статуса педагогов, руководителей, самого менеджера. Глубина и объем диагностических действий в образовательном менеджменте зависят от различных обстоятельств, но особенно необходимо выявление уровня осведомленности менеджера об объекте управления; наличии проблем, трудностей; уровня профессиональной компетентности педагогического коллектива; индивидуальных особенностей объекта и субъекта управления; уровня сложности вопроса, который необходимо разрешить.

Прогностический компонент управленческой деятельности является одним из важнейших в процессе выработки и принятия управленческих решений. Ведь предвидение возможных преобразований системы в целом и исполнителей в частности, построенное на экстраполяции происходящих тенденций, и дает возможность с учетом конкретных социально-экономических и социально-психологических условий предупредить нежелательные коллизии, трудности или подготовиться к ним.

Проектировочный компонент – это, по нашему мнению, заключительный этап моделирования, конкретизации управленческой деятельности на определенную перспективу. Можно определить в нем следующие составляющие:

- проектирование информации на перспективу;
- проектирование деятельности подчиненных;

– проектирование собственной деятельности менеджера.

Диагностирование требует от руководителя следующих умений: анализировать, обобщать, адекватно «считывать» определенные сигналы о психологическом состоянии, настроении другого человека. Прогнозирование требует творческого воображения, а проектирование требует умения синтезировать информацию, полученную в процессе диагностирования в вербальную конструкцию, в текстовые и графические модели содержания деятельности, определять сроки, исполнителей, ожидаемые результаты [3, с. 27].

Материализация будущей деятельности, ее результатов, структурированных в план, является важным психологическим механизмом моделирования. Итак, проектировочный компонент выполняет функцию моделирования целей, деятельности всех субъектов и объектов в течение определенного времени, формулирования основных критериев будущей оценки результатов. Все эти черты характерны для управленческих решений, и поэтому разработка планов является типичным примером разработки управленческих решений в деятельности менеджера образования.

Выделенные психологические компоненты деятельности руководителя образовательного учреждения отражают психологическое содержание принятия решений. Психологический механизм принятия решений, как показывает исследование, можно сравнить со структурой и механизмом волевого действия, ведь сознательное принятие решения – это типичный волевой акт. Структура волевого действия, по данным психологов, состоит из следующих этапов: осознание (принятие) цели; осознание ряда возможностей по ее достижению; выявление мотивов, которые утверждают или отрицают эти возможности; борьба мотивов и процесса выбора; принятие одной из возможностей в качестве решения; осуществление принятого решения. Эта структура полностью совпадает с последовательными этапами принятия управленческих решений: выявление проблемы (диагноз); формирование ограничений и критериев для принятия решения; выявление и анализ альтернатив; оценка альтернатив (прогноз); конечный выбор альтернативы решения [2, с. 38].

Все сказанное о психологических особенностях выработки и принятия менеджером решения доказывает, что кроме названных трех психологических компонентов значимую роль в нем играют когнитивный (гностический) и эмоционально-волевой компоненты.

Анализ показывает, что факторы, влияющие на процесс разработки и принятия управленческих решений можно условно разделить на внешние – касательно деятельности руководителя и внутренние, присущие ему качества.

К внешним факторам управленческих решений относятся:

- уровень сложности и важности задачи, стоящей перед руководителем образовательного учреждения;
- объем и качество имеющейся информации по проблеме, которую необходимо решить;
- уровень технической оснащенности и материально-экономического обеспечения образовательного учреждения;
- степень компетентности персонала;
- особенности социально-психологического климата в коллективе;
- время, которым располагает руководитель для подготовки и принятия решения и т.д.

Внутренними факторами управленческих решений считают такие, которые зависят от руководителя как индивида, личности, индивидуальности с присущими ему психофизиологическими, социально-психологическими, эмоционально-волевыми и другими особенностями.



ми. С точки зрения психологических механизмов разработки и принятия управленческих решений наиболее значимы следующие:

- ценностные ориентации, установки руководителя;
- интеллектуальные качества руководителя;
- творческие способности;
- способность к риску, нововведениям в системе образования (на уровне своей должностной компетенции);
- особенности потребностно-мотивационной сферы;
- особенности самооценки и уровня притязаний;
- особенности темперамента;
- индивидуальные особенности эмоционально-волевой сферы и т.д. [2].

Разработка и принятие управленческих решений менеджером образования это не просто оперативная функция, а сложный психологический и социальный акт, который одновременно является интеллектуальным действием, волевым актом, а с моральной точки зрения поступком личности – менеджера образовательного учреждения.

Таким образом, мы выяснили, что социально-психологическая структура деятельности менеджера образования состоит из общеуправленческих и целевых функций, которые включают внешние и внутренние (психологические) компоненты. В профессиональной деятельности менеджера образования психологические компоненты являются решающими – они являются методологическим основанием для построения системы, которая объединяет качества личности менеджера с целью и содержанием его деятельности.

Список литературы

1. **Армстронг М.** Основы менеджмента: как стать лучшим руководителем / М. Армстронг. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2008. – 512 с.
2. **Бирман Л.А.** Управленческие решения [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов/ Л. А. Бирман. – М. : Дело, 2016. – 208 с.
3. **Большаков А.С.** Менеджмент: Золотые алгоритмы / А.С. Большаков. – СПб. : Издательский Дом «Литера», 2016. – 176 с.
4. **Павлютенков Е.М.** Рабочая книга руководителя школы : Ч. 1 – Научные основы управления школой / Е.М. Павлютенков, В.В. Крыжко. – Запорожье : ЗОИУУ. – 2013. – 99 с.
5. **Шакуров Р.Х.** Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив / Р.Х. Шакуров. – М. : Просвещение, 2016. – 208 с.



УДК 378.015.31 :17.022.1

АНАЛИЗ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ПОДХОДОВ К ФОРМИРОВАНИЮ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Герасимова В.В.

магистрант II курса обучения, направление под-
готовки 44.04.01 «Педагогическое образование»,
магистерская программа «Педагогика высшей
школы», ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный
университет имени Тараса Шевченко»
ltsu.kaf.ped@gmail.com

Научный руководитель: Малькова М.А., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики, и.о. заведующего кафедрой педагогики Института педагогики и психологии, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

В статье представлен анализ индивидуально-личностного, культурологического, аксиологического, деятельностного подходов относительно проблемы формирования нравственных качеств студентов в образовательной среде высшей школы.

Ключевые слова: нравственность, нравственные качества личности, формирование, развитие, нравственно-эстетическая культура личности.

Обременный этап развития общества актуализирует влияние нравственных качеств отдельного человека и общества в целом на общественный прогресс. В связи с этим перед высшей школой ставится задача подготовки ответственного специалиста, способного самостоятельно оценивать происходящее и строить свою деятельность в соответствии с интересами и требованиями общества на основе высоко нравственных ценностей. Решение этой задачи непосредственно связано с формированием устойчивых нравственных качеств личности студенческой молодежи в образовательно-воспитательной среде высшей школы.

Формирование нравственных качеств немислимо без реализации индивидуального (личностного) подхода в воспитании. Данный подход является концептуальным и подчеркивает важность развития индивидуального своеобразия личности студента. В.А. Сухомлинский писал: «Воспитание – это, прежде всего, человековедение. Без знания ребенка, его умственного развития, мышления, интересов, увлечений, способностей, задатков, склонностей – нет воспитания» [3]. Данное высказывание, безусловно, можно отнести и к студентам. Знание особенностей характера студента позволяет подбирать наиболее эффективные методы воздействия, что значительно облегчает достижение поставленной цели.

Прогрессивные педагоги всех исторических эпох уделяли внимание индивидуальному подходу в образовательно-воспитательном процессе. Интересные открытия и выводы по обозначенной проблеме мы находим в учении Я.А. Каменского. В его педагогической системе

четко обозначились такие важные положения: весь процесс обучения и воспитания необходимо строить с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, выявлять эти особенности нужно путем систематических наблюдений [1].

История педагогики демонстрирует нам оригинальные и актуальные для нашего времени мысли об изучении личности ребенка, о понимании его духовного мира и методах воздействия: Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. В опытах общественного воспитания детей, проведенных Р. Оуэном, и И. Песталоцци, и Р. Оуэн практически доказали важность индивидуального подхода в перевоспитании детей с отклоняющимся поведением, причем, что особенно важно, они подчеркивали силу воздействия на детей доброты, отзывчивости, участия воспитателя, уважения им личности ребенка, говорили о влиянии примера педагога. Проблема индивидуального подхода в воспитании получила развитие и в обучении прогрессивных педагогов и общественных деятелей России.

Русский педагог К.Д. Ушинский разработал обширную методику индивидуального подхода, основы профилактической работы по воспитанию полезных привычек, но в то же время выразил мнение, что в сложном процессе индивидуального подхода к ребенку нельзя дать каких-то определенных рецептов и советов. Тем самым он подчеркнул творческий характер проблемы, предложив воспитателю самому выбирать из имеющегося арсенала педагогических средств наиболее оптимальные для конкретного ребенка и конкретной ситуации [4].

А.С. Макаренко считал принцип индивидуального подхода очень важным при разрешении ряда педагогических проблем, например, при организации и воспитании коллектива, трудовом воспитании, игровой деятельности. Он пришел к выводу, что, осуществляя общую программу воспитания личности, педагог должен вносить в нее «коррективы» в соответствии с индивидуальными особенностями ребенка. Общее и особенное в характере человека тесно переплетаются, образуя так называемые «запутанные узлы» [2]. Этим определением А.С. Макаренко подчеркивал сложность индивидуального подхода, он считал, что в процессе воспитания и обучения необходимо ориентироваться на положительные качества ребенка – это главная точка опоры в общей системе воспитания и в индивидуальном подходе. «Хорошее в человеке, – писал он, – приходится всегда проектировать, и педагог это обязан делать. Он обязан подходить к человеку с оптимистической гипотезой, пусть даже с некоторым риском ошибиться» [2]. Поэтому у каждого студента необходимо, прежде всего, выявить положительные стороны характера и действий и на этой основе укреплять в нем веру в собственные силы и возможности, развивать жизнерадостность, оптимизм. Воспитание должно развивать творческую деятельность, активность, инициативу.

Содержательный анализ аксиологического (ценностного) подхода позволил нам выделить его сущностную характеристику в аспекте формирования нравственных качеств у студенческой молодежи. Формирование нравственных качеств в соответствии с аксиологическим подходом заключается в определении ценностных ориентиров как педагога, так и студента, потому что эти ценности выступают как познавательно-действенная система, служат связующим звеном между общественной значимостью уровня нравственной культуры и деятельностью студента и педагога по ее формированию. Аксиологический подход позволяет преподавателю построить процесс формирования нравственной культуры, руководствуясь общепризнанными ценностными ориентирами.

Деятельностный подход, как концептуальный при формировании нравственных качеств у студентов, характеризуется обязательным привлечением студента во все виды деятельности, направленные на формирование нравственной культуры. Мы выделяем два основных направления в деятельностном подходе. Одно из них – вербально-деятельностное, требующее, в основном, разработки и проведения просветительских этических бесед, раскрывающих



содержание нравственных правил и нравственных идеалов. Однако нравственное воспитание состоит не в том, чтобы внушать молодежи знания о правилах и идеалах нравственного поведения, вербально-деятельностное воспитание осуществляется в строгой взаимосвязи с нравственной проблематикой реальной жизни студентов. Это позволит в практической жизни и деятельности молодежи разрушить нравственный вакуум, заполняемый стихийным, нередко негативным влиянием [4].

Образовательно-воспитательная среда высшей школы обладает значительным потенциалом в формировании нравственных идеалов и, как следствие, высоконравственного поведения. Данное направление деятельности в высшей школе реализуется через привлечение студентов в специально разработанную воспитательную систему по выработке и закреплению поведенческих умений и навыков на основе нравственных идеалов. Деятельностный подход в воспитании студентов, будучи абсолютизированным, несколько искажает процесс нравственно-эстетического воспитания. Между деятельностью студента и его нравственным сознанием нет прямой взаимосвязи. Молодежь часто не проявляет, не до конца осознает подлинные мотивы своей деятельности. Абсолютизация деятельностного подхода отодвигает на второй план усвоение политических, философских, нравственных идей. Узко деятельностный подход, по сути, противостоит целостному подходу к формированию личности, в котором органично сочетаются и духовное влияние, и деятельность, и отношения, и общение, и проявление внутренних побуждений, и самостоятельное осмысление нравственных проблем.

Культурологический подход в процессе формирования нравственных качеств у студентов рассматривается нами с позиции понимания студента как субъекта культурного саморазвития, когда он посредством преподавателя, непосредственного носителя культуры общества, проявляет свою индивидуальность, формирует способность к саморазвитию и самоопределению.

Нравственные качества личности студента, его соответствие или несоответствие основным нравственным требованиям подвергается постоянным изменениям в результате участия студента в динамических общественных отношениях и, в частности, в целенаправленном процессе воспитания высшей школы. В этом мы видим нравственно-положительные тенденции, однако считаем возможным выделить и негативные, которые отрицательно влияют на личность студента. В процессе обучения, взаимодействия, поведение студента его направленность на формирование высоко нравственных качеств может быть диагностирована компетентными экспертами – преподавателями, психологами, коллективом. Преподаватель, используя компетентные суждения, результаты диагностики, собственные наблюдения, объединяет информацию, анализирует ее, выясняет несоответствие, противоречивость суждений и оценивает направленность развития студента в конкретный временной период. Диагностику нравственной воспитанности наиболее рационально проводить не реже двух раз в год, это даст представления о динамике развития у студентов основных нравственных качеств. В процессе организации и реализации диагностики необходимо заинтересовать студентов, мотивируя, прежде всего, тем, что это есть этап самопознания, что поможет не только разобраться в собственной личности, а и во внутренней позиции однокурсников. Самопознание – это первый этап в любом процессе развития личности, нравственные качества не исключение. Диагностике подвергаются не только поступки, в которых не всегда просматривается истинная суть отношений к жизни, а именно направленность, тенденция развития нравственной сущности личности. Нравственная основа личности объективно отражается и выражается в учебно-познавательной деятельности, в поведении, в отношениях, взаимодействии, суждениях, мыслях студентов друг о друге.



Нравственная позиция, в зависимости от социальных условий, может проявляться в различных качественных состояниях. Так, индивидуальное нравственное сознание может противоречить общественным отношениям. Противоречие между индивидуальной и общественной нравственностью проявляется в скрытых формах безнравственности и невоспитанности. Оно возникает, когда под влиянием эгоизма, потребительского отношения к действительности, молодежь, маскируя свою истинную личность, действует в обход правовым и нравственным нормам. Преодолеть выделенное противоречие в образовательно-воспитательной среде высшей школы возможно посредством активного включения студента в управляемую педагогическую ситуацию нравственного выбора, ситуацию в которой проявляется истинная нравственная позиция студента.

Нравственная позиция, имеющая в основе эгоцентрическую направленность, проявляется в импульсивном поведении, недостаточно осознанной (в рамках норм и требований) общественной нравственности. Такого рода нравственная позиция у молодежи возникает в результате излишней опеки со стороны близких родственников, отсутствия внимания к нравственному формированию личности, к четкой организации нравственной жизни еще в детско-юношеском возрасте. Как известно, на процесс формирования личности оказывает влияние, прежде всего, ближайшее окружение, и, если данное окружение не имеет четко сформированных нравственных идеалов, вероятнее всего, это отразится на всех членах группы. В таком случае только целенаправленное, поэтапное и системное формирование нравственных качеств личности, способно откорректировать нравственные идеалы молодежи. А стихийное формирование нравственного сознания студенческой молодежи, безусловно, чревато отклонениями от высоконравственных идеалов, что, в свою очередь, отразится на поведении, далеком от требований общественной нравственности.

Высоконравственная воспитанность проявляется в органическом единстве сознания, мышления, воли, чувств, позиции и поведения. Она достигается при целостности процесса воспитания, единстве формирования нравственного сознания, участия студента в общественной деятельности и отношениях. Овладение нравственными нормами и требованиями, перевод их в личностно значимые принципы и установки осуществляется эффективно путем сознательного освоения конкретной общественно значимой деятельности, глубоко осмысленного практического участия в ней, осознания ее нравственного значения для личностной сферы и общества в целом.

Специфика и особенности процесса формирования нравственных качеств проявляется в необходимости постоянной диагностики нравственной воспитанности студента. Данный процесс только тогда эффективен, когда преподаватель имеет обратную информацию о деятельности воспитательных влияний и учитывает эту информацию на каждом новом этапе своей педагогической деятельности.

Таким образом, специфика процесса формирования нравственных качеств у студентов выражается, прежде всего, в определенной сложности перехода нравственных ценностей в личностную сферу нравственных качеств. Также в качестве специфической особенности процесса формирования нравственных качеств у студенческой молодежи в образовательной среде высшей школы можно назвать активность, так как усвоить и принять нравственные ценности возможно только посредством активной деятельности: интеллектуальной, трудовой, гражданской, эстетической, физической и т.д.

Список литературы

1. **Коменский Я.А.** Великая дидактика / Я.А. Коменский. – М. : Наркомпроса, 1939. – 319 с.
2. **Макаренко А.С.** Коллектив и воспитание личности / Сост. и авт. вступ. статьи, В.В. Кумарин. – М. : Педагогика, 1972. – 334 с.
3. **Сухомлинский В.А.** О воспитании / В.А. Сухомлинский; [Сост. и авт. вступит. очерков С. Соловейчик]. – 4-е изд. – М. : Политиздат, 1982. – 270 с.
4. **Чернявская Н.Э.** Нравственное воспитание личности в контексте динамики развития педагогической науки / Н.Э. Чернявская, Е.Н. Корнеева, М.Н. Киреев // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по матер. XXXI международ. Науч.-практ. конф. – № 31. – Новосибирск : Сибак., 2013. – 168 с.



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ГРАЖДАНСКОЙ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Дегтярева В.А.

магистрант II курса обучения, направление подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», магистерская программа «Педагогика высшей школы»

ltsu.kaf.ped@gmail.com

Научный руководитель: Малькова М.А., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики, и.о. заведующего кафедрой педагогики Института педагогики и психологии, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

В статье представлено теоретическое обоснование педагогических условий эффективной подготовки будущих учителей начального образования к социально-гражданской адаптации младших школьников.

Ключевые слова: гражданственность, социализация, адаптация, подготовка учителей, педагогические условия.

Необходимым условием профессионального роста будущего учителя является заинтересованность процессом и результатами своей работы. Это возможно только тогда, когда учитель будет иметь право на инициативу, самостоятельность, творческий поиск, свободу, самоуправление и одновременно будет нести ответственность за результаты своей работы.

В процессе анализа психолого-педагогической литературы, изучения опыта высшей школы по вопросу формирования будущего учителя начального образования; наблюдения, бесед, анкетирования, проведения педагогического эксперимента (констатирующего) нами были выделены педагогические условия, которые оказывают содействие подготовке будущего учителя начальной школы к социально-гражданской адаптации школьников, а именно:

- 1) развитие мотивации студентов к реализации социально-гражданской адаптации младших школьников на всех этапах образовательного процесса;
- 2) выявление и использование потенциала учебного предмета «Окружающий мир» в реализации социально-гражданской адаптации младших школьников;
- 3) вовлечение студентов в различные виды аудиторной и внеаудиторной деятельности, способствующие приобретению опыта применения знаний и умений по социально-гражданской адаптации младших школьников.

Развитие мотивационно-ценностного отношения к социально-гражданской адаптации младших школьников необходимо осуществлять на учебных занятиях по дисциплинам психолого-педагогической и предметной направленности.

При реализации данного условия должны решаться следующие задачи:

1. Укрепление интереса к деятельности по социально-гражданской адаптации, с дальнейшим развитием граждански-значимых мотивов, трансформацией их в личностные.
2. Укрепление установки на ежедневную деятельность по социально-гражданской адаптации в повседневном педагогическом труде учителя начального образования.

Для решения поставленных задач студенты должны быть включены в такие организационные формы учебной деятельности, участие в которых требует от студентов проявления определенной степени гражданской зрелости, выражающейся в понимании профессиональной и социальной значимости социально-гражданской адаптации младших школьников, в стремлении постоянно повышать качество ее выполнения, адекватно оценивая себя в этой деятельности; в установке на осуществление деятельности по социально-гражданской адаптации, выступая в качестве учителя начального образования.

Второе педагогическое условие направленно на выявление и использование потенциала учебного предмета «Окружающий мир» в реализации социально-гражданской адаптации младших школьников.

В рамках реализации данного педагогического условия студентам предлагалось самостоятельно проанализировать содержание школьных программ и учебников по интегрированному курсу «Окружающий мир» и выбрать наиболее гражданско-патриотическую тематику этого курса.

В результате проведенного анализа студенты отобрали темы гражданско-патриотического и экологического содержания, мотивируя тем, что отношение к родной природе также является показателем гражданственности.

Студентам было предложено:

- подготовить и провести в группе тематические беседы по социально-гражданской адаптации в условиях построения и развития нового демократического государства – Луганской Народной Республики;
- разработать и провести в группе диспуты по проблемам социально-гражданской адаптации студенческой молодежи к новым социально-гражданским и политическим условиям;
- разработать и провести в группе мастер-класс с целью подготовки будущих учителей к реализации социально-гражданской адаптации младших школьников.

Далее для достижения положительных результатов нами был разработан комплекс творческих заданий для студентов, принимавших участие в экспериментальном исследовании, для реализации условий, способствующих эффективной подготовке студентов к социально-гражданской адаптации младших школьников:

- разработать систему нетрадиционных уроков по интегрированному курсу «Окружающий мир» для первого класса по выбранным темам;
- разработать систему нетрадиционных уроков по интегрированному курсу «Окружающий мир» для первого, второго, третьего и четвертого классов по отобранным темам;
- разработать систему тематических бесед, воспитательных мероприятий для учащихся начальных классов по их социально-гражданской адаптации;
- разработать систему тематических бесед для родителей учащихся начальных классов о необходимости совместной работы по социально-гражданской адаптации детей;
- подготовить и провести гражданскую акцию «Быть учителем – значит быть гражданином».

Для расширения кругозора будущих учителей начального образования и формирования у них ценностного отношения к профессии мы разработали систему самостоятельных заданий для студентов экспериментальных групп:

- 1) выстроить по принципу значимости (убывания) систему общечеловеческих ценностей, являющихся основой духовной культуры учителя;
- 2) составить систему наиболее значимых гражданских ценностей;
- 3) раскройте ценностную значимость профессии учителя;
- 4) определить какое место в обществе, по личному мнению, занимает учитель;
- 5) что необходимо предпринять, чтобы профессия «Учитель» стала почетной?

На учебных, практических занятиях необходимо создавать педагогические ситуации, требующие от студентов наличия определенных знаний по проблеме социально-гражданской адаптации младших школьников, умений анализировать, формулировать собственные суждения по проблемам социально-гражданской адаптации младших школьников:

- написание мини-сочинения: «Я и общество», «Я и природа»;
- домашнее сочинение «В моих руках будущее моей Республики»;
- написание эссе «Я гражданин мира» и т.д.

Третье педагогическое условие эффективной подготовки будущих учителей начального образования к социально-гражданской адаптации школьников звучит следующим образом – вовлечение студентов в различные виды аудиторной и внеаудиторной деятельности, способствующие приобретению опыта применения знаний и умений по социально-гражданской адаптации младших школьников.

Как известно, теория без практики не дает ни каких результатов, как, впрочем, и практика без теории. Поэтому считаем необходимым объединить эти два вида деятельности, тем более, что программа подготовки будущих учителей начального образования в высшей школе подразумевает взаимосвязь этих видов учебного труда. Так, прежде чем включиться в педагогическую деятельность по социально-гражданской адаптации младших школьников на педагогической практике, студенты на занятиях должны научиться проектировать и конструировать конкретную работу с младшими школьниками, моделировать педагогические ситуации, нами предлагаются следующие.

1. Разработайте урок-игру «Школьный День самоуправления».
2. Разработайте урок-викторину «Мои права и обязанности».
3. Разработайте урок КВН «Что такое «хорошо» и что такое «плохо»?»
4. Разработайте систему социально-гражданских проектов для студентов Института педагогики и психологии.

Результативность деятельности по социально-гражданской адаптации при прохождении педагогической практики должна быть обеспечена следующими условиями:

- переводом теоретических знаний по основам гражданского воспитания в практические умения на протяжении всех этапов образовательного процесса;
- использованием оптимальных форм и методов организации деятельности студентов по социально-гражданской адаптации младших школьников в период педагогической практики: ситуационных методов, системы дифференцированных заданий для студентов, сочетания контроля и самоконтроля;
- включением будущих учителей начальных классов в разнообразную деятельность с гражданским содержанием при учете всех сфер жизнедеятельности самих студентов, учителей, школьников с которыми они работают на педагогической практике.

Таким образом, выделенные и описанные педагогические условия, которые мы предлагаем внедрить в учебный процесс высшей школы с целью усовершенствования подготовки будущих учителей начального образования к социально-гражданской адаптации младших школьников позволят эффективно осуществить гражданское воспитание, развить профессионально важные качества будущего учителя начального образования, такие как: граждан-

ственность, гражданская активность, гражданская позиция, гражданская зрелость, осознание общественного долга и гражданской ответственности за осуществление социально-гражданского воспитания подрастающего поколения, сформируют глубокую осознанность социальной значимости профессии педагога, моральное удовлетворение от воспитательной работы, интерес к деятельности по осуществлению гражданского воспитания; интеллектуальная потребность в саморазвитии. А, как следствие, позволит будущим учителям начального образования, придя в школы и приступив к педагогическому труду, эффективно формировать у подрастающего поколения те качества личности, знания, умения которые в последующем позволят с уверенностью утверждать, что наше новое поколение имеет правильно направленную социализацию и сформированные гражданские принципы, нормы и ценности.

Список литературы

1. **Гуров В.Н.** Социализация личности: социальный педагог, семья и школа / В.Н. Гуров, Л.Я. Селюкова. – Ставрополь : Наука, 2013. – 56 с.
2. **Кумарина Г.В.** Педагогические условия предупреждения адаптационных нарушений школьников / Г.В. Кумарина // Народное образование. – 2017. – № 7. – С. 163–168.
3. **Ромм М.В.** Социальная адаптация личности как объект философского анализа / М.В. Ромм. – Томск : ПРА, 2013. – 126 с.



УДК [373.3.016:51]: 373.091.33-027.22

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Ерошенко О.В.

магистрант II курса, специальность «Начальное образование», ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»
yeroshenko.olga@mail.ru

Научный руководитель: Никулина А.Д., канд. пед. наук, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

В данной статье раскрывается взаимосвязь понятий «дидактическая игра» и «познавательная деятельность». Рассматриваются примеры классификации дидактических игр, обосновывается возможность использования дидактической игры как средства активизации познавательной деятельности младших школьников на уроках математики.

Ключевые слова: дидактическая игра, математическая деятельность, младший школьник, познавательная деятельность.

Учущего поколения младших школьников наблюдается активная познавательная деятельность, которая не всегда направлена на процесс обучения. Уровень информированности современных учащихся начальной школы значительно вырос, чего нельзя сказать об уровне их заинтересованности и мотивированности в обучении. Этим объясняется постоянный интерес педагогов к проблеме активизации познавательной деятельности учащихся как средства повышения качества и эффективности процесса обучения в целом.

Различные пути активизации учебно-познавательной деятельности учащихся описывали в своих научных исследованиях психологи и педагоги – В.С. Юркевич, Л.В. Попова, С.М. Лысенкова, В.Ф. Шаталов, И.Л. Волков, Е.М. Ильин.

Методико-математический аспект вопроса активизации познавательной деятельности рассматривается в контексте работ таких педагогов, как: М.И. Бурда, А.В. Погорелов, Н.Ф. Тесленко (содержание математических умений); Г.П. Бевз, В.А. Шевц (умение решать задачи); В.Н. Осинская, Н.Х. Розов (формирование общих и специальных умственных действий и приемов мыслительной деятельности); В.Г. Дорофеева, В.В. Прасолов, И.Ф. Шарыгин (создание систем творческих задач и упражнений).

Цель статьи – проанализировать использование различных видов дидактических игр в целях повышения качества образования на уроках математики в начальной школе.

Формирование интереса к учению является одним из главных условий повышения качества обучения. Учеными отмечено, что познавательная деятельность как ведущая форма деятельности младших школьников должна стимулировать процесс обучения на основе развития у учащихся познавательного интереса. Это особенно актуально для младшего школьного возраста, в котором только начинают формироваться устойчивые предметные интересы.

Интерес к обучению у детей младшего школьного возраста связан с пониманием необходимости изучения того или иного материала. Продемонстрировать актуальность изучаемого материала, вовлечь школьника в активную деятельность по его усвоению – одна из главных задач учителя. Среди активных форм и методов обучения одно из важных мест занимает дидактическая игра.

Педагоги считают, что игра как один из видов детской деятельности является способом формирования у младших школьников положительного отношения к учению. Играя, ребенок увлекается и не замечает, что выполняет учебные задания [5, с. 22]. В процессе дидактической игры у учащихся воспитывается интерес к предмету, вырабатывается привычка сосредотачиваться, мыслить самостоятельно, расширяется словарный запас, развивается внимание, мышление, воображение, коммуникативные способности [2, с. 4].

Существуют различные подходы к классификации дидактических игр. Так, Т. Жикалкина выделяет сюжетно-ролевые игры и игры-упражнения [1, с. 3]. Автор отмечает, что первые вызывают больший интерес у обучающихся, хотя и требуют значительных временных затрат на их подготовку и проведение.

В зависимости от основного содержания игровых действий можно выделить два вида дидактических игр. В играх первого типа основное содержание составляет дидактический материал, а действия школьников облачаются в игровую форму. Например, дети, разделившись на команды, соревнуются в скорости счета или в нахождении ошибок в вычислениях. Они выполняют привычные учебные действия – считают, исправляют ошибки – в непривычной для урока форме – в игре. Примером может быть игра «Цветик-семицветик», в которой дети решают предложенные учителем задания, написанные на разноцветных листочках, а после каждого правильно выполненного упражнения прикрепляют лепесточки на специальный плакат. Получается «цветик-семицветик». Побеждает команда, которая этот цветочек вырастит быстрее. Момент соревновательности стимулирует мотивацию к быстрому и безошибочному выполнению учебных действий.

Существуют игры, в которых дидактический материал вводится как элемент в игровую деятельность. Последняя при этом является основной как по форме, так и по содержанию. Так, в игру-драматизацию может быть внесен дидактический материал – некоторые знания по математике. Дети играют роли сказочных героев – Машеньки, Ивана-Царевича, Бабы Яги – и одновременно выполняют учебные действия – сравнивают множества, решают примеры и задачи. Такие игры используются на уроке чаще для отдыха от напряженной интеллектуальной работы или во внеурочное время. При таком подходе дидактическая «нагрузка» значительно меньше, чем в первом случае, но это оправдано тем, что на первый план выдвигается не усвоение дидактического материала, а воспитательные задачи, демонстрация применения знаний в различных ситуациях.

Распространена также классификация дидактических игр, в основу которой положен вид деятельности младших школьников. Ее автором является Е. Селецкая. В ней выделяются следующие группы игр.

Самые простые – игры, которые требуют от учащихся исполнительской деятельности. В них дети выполняют действия по образцу или по указанию. К такому роду игр относятся, например, графические диктанты, в результате выполнения которых появляется изображение некоторого предмета или узор.

Второй вид игр в этой классификации – игры, в ходе которых дети выполняют воспроизводящую деятельность. В них предполагается наличие некоторого образца. Имеется большое число игр данного типа, способствующих формированию вычислительных навыков. Например, игра «Определи маршрут самолета». Учитель вызывает к доске трех учеников – летчи-



ков. Они должны провести свой самолет правильным курсом. Курс зашифрован примерами, к которым даются три ответа, один из которых верный, а два других – нет. Эту игру можно использовать при изучении каждого из арифметических действий в любом центре.

Третий тип игр – те, в которых запрограммирована контролирующая деятельность учащихся. К ним можно отнести игры, в которых ученики проверяют выполненную кем-то работу. Это могут быть как одноклассники, так и выдуманные герои, например, Незнайка, который забыл свою тетрадь в классе. В результате этих игр школьники совершенствуют умение искать ошибки, приобретают навыки контроля и самоконтроля выполняемых действий. Кроме того, такие игры способствуют приобретению навыков общения, развитию умения корректно указывать на ошибки одноклассникам. Примером такой игры может служить и игра «Футбол», для проведения которой класс делится на две команды. Ученик из первой команды составляет произвольное выражение, значение которого требуется вычислить, и указывает ученика из второй команды, который будет это делать. Если ответ правильный, то игрок, который отразил «удар», дает задание первой команде. Если ответ неправильный, то «нападающая» команда дает правильный ответ и хором говорит «Гол». Ученик, которого вызвали, может обратиться за помощью к одноклассникам из своей команды. Побеждает команда, которой удастся забить больше «голов».

Игровой момент способствует формированию положительного эмоционального фона на уроке.

Более сложным видом деятельности является преобразующая деятельность учащегося. Например, игра «Числа-перебежчики», которая может быть использована при знакомстве с переместительным законом сложения, предполагает участие младших школьников в такой деятельности. Для игры в нее ученики получают карточки с написанными на них числами и знаками действий (каждому – по одной). По заданию учителя они выстраиваются так, что получается пример на сложение. Затем числам-ученикам предлагается перебежать так, чтобы получился другой пример на сложение с этими же числами.

Наиболее эффективны в плане стимулирования познавательного интереса учащихся игры, включающие элементы поисковой деятельности. Детям очень нравится сравнивать, анализировать, находить общее и различие, им интересен поиск недостающего элемента. Например, школьникам предлагается установить закономерность и вставить пропущенное число; указать лишнюю фигуру, дополнить ряд соответствующим предметом и пр. В качестве примера можно привести такую игру. Учащимся предлагаются слова, первые два из которых находятся в определенных отношениях. Необходимо найди четвертое слово, чтобы оно с третьим было в таких же отношениях. Например, круг – окружность = шар – ?

квадрат – плоскость = куб – ?

отрезок – линейка = окружность – ?

Игры такого типа выполняют не только дидактическую, но и развивающую функцию, так как при участии в них у школьников развиваются навыки наблюдения, сравнения, обобщения, выделения главного, классификации, что служит основой для развития логического и критического мышления обучающихся.

Практика работы современной школы показывает, что занимательный материал находит место на разных этапах урока: объяснения нового материала, его закрепления, повторения и контроля. Применение дидактических игр на уроке целесообразно только в том случае, если они составлены в тесной связи с темой урока и способствуют выполнению его дидактических целей.

Используя в своей школьной практике дидактические игры, эффективность их применения с целью активизации познавательной деятельности мы подтвердили с использованием

различных методик. Так, методика исследования познавательной активности А. Горчинской подтвердила, что ко второму полугодю в классе несколько повысилось количество учащихся, имеющих высокий и средний уровень познавательной активности. К окончанию формирующего эксперимента по результатам наблюдения за младшими школьниками нами отмечено, что они активнее стали работать на уроке, увеличился их интерес к математике и желание идти на эти уроки. Повышение мотивации изучения математики подтверждено нами также с использованием соответствующих методик.

Итак, дидактические игры, используемые в начальной школе, могут быть классифицированы по различным основаниям. В статье рассмотрены некоторые из классификаций, предлагаемых педагогами (по содержанию игровых действий, по видам деятельности школьника), и привели примеры игр каждого типа. Мы убедились, что использование игрового материала при выполнении математических заданий повышает мотивацию младших школьников, мобилизует их память, внимание, облегчает восприятие поставленной задачи. В процессе игры на уроках математики учащиеся могут работать над различными упражнениями, среди которых тренировка в устном счете, решение задач, изучение свойств геометрических фигур и т.д. Дидактические игры, применяемые на разных этапах урока, способствуют систематическому укреплению познавательного интереса школьников, что, в свою очередь, стимулирует положительное отношение к обучению, влекущее повышение уровня успеваемости.

Список литературы

1. **Жикалкина Т.К.** Игровые и занимательные задания по математике для 2 класса / Т.К. Жикалкина. – М. : Просвещение, 1987. – 64 с.
2. **Коваленко В.Г.** Дидактические игры на уроках математики / В.Г. Коваленко. – М. : Просвещение, 1990. – 96 с.
3. **Рыжук В.И.** Игра как метод обучения и воспитания / В.И. Рыжук // Начальное обучение и воспитание. – 2005. – № 16. – С. 20–25.
4. **Щербань П.В.** Дидактические игры в учебно-воспитательном процессе / П.В. Щербань // Начальная школа. – 1997. – № 9. – С.18–25
5. **Якунина Е.В.** Дидактическая игра как средство повышения познавательной активности на уроках в начальной школе / Е.В. Якунина // Преподавание в начальной школе. – 2007. – № 4 – С. 21–24.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С ПОДЧИНЕННЫМИ

Захаричева Н.Н.

магистрант II курса обучения, направление под-
готовки 44.04.01 «Педагогическое образование»,
магистерская программа «Управление учебным
заведением»
ltsu.kaf.ped@gmail.com

Научный руководитель: Малькова М.А., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики, и.о. заведующего кафедрой педагогики Института педагогики и психологии, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

В статье представлен анализ социально-психологического содержания межличностного взаимодействия руководителя образовательного учреждения с подчиненными. Рассматривается нейролингвистическое программирование с позиции личностного роста и повышения статусного уровня образовательного учреждения.

Ключевые слова: руководитель, межличностное взаимодействие, технологии манипулирования, убеждение, общение, нейролингвистическое программирование.

В ходе совместной деятельности создаются специфические механизмы регуляции динамики индивидуальных познавательных процессов, общей стратегии решения задач, общий для группы стиль деятельности, происходит влияние на индивидуальные качества, расширяется спектр индивидуальных возможностей, развиваются способности, желание и умение сопоставить свои цели и действия с целями и действиями других людей. Условия взаимодействия помогают расширению информационного пространства, дают возможность увидеть большее количество аспектов решаемой задачи и средств ее решения, а результатом взаимодействия является своего рода унификация представлений участников деятельности [4]. Руководитель реализует цель своей управленческой деятельности через сознательно направленное межличностное, межсубъектное взаимодействие.

Если исходить из философского понимания, то взаимодействие – это философская категория, отражающая процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность, изменение состояния, взаимопереход, а также рождение одним объектом другого. Взаимодействие выступает как интегрирующий фактор, благодаря которому происходит объединение частей в определенный тип целостности [5].

С учетом специфики управления общеобразовательным учреждением как социоэкономической деятельности, согласно Е.А. Климову [2], можно утверждать, что основными участниками межличностного взаимодействия могут быть: Личность (Я) ↔ личность (Ты); Личность ↔ коллектив (группа); Коллектив (группа) ↔ личность; Группа (коллектив) ↔ группа (коллектив); Личность (Я) ↔ учет личности (Ты).



Таким образом, все действующие лица системы образования находятся в тех или иных межличностных связях, во взаимодействии они думают друг о друге, влияют друг на друга, определенным образом относятся друг к другу.

Деятельность руководителя образования, связанная с установлением соответствующего профессионального сотрудничества всех участников, своеобразно отражает общие социально-психологические закономерности и феномены. Общение рассматривается нами как некая весомая часть взаимодействия, т.к. общение – это сложный и многогранный процесс, который выступает одновременно и как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их сопереживания и взаимного понимания друг друга [2].

Межличностное восприятие и понимание является внутренней (эмоциональной, когнитивной, поведенческой) характеристикой межличностного взаимодействия, которая одновременно является компонентом общения.

Особый пласт социально-психологического содержания межличностного взаимодействия по менеджменту в образовании занимает «общение с собой». В связи с тем, что формирование сознания, Я-концепции, образа «Я» осуществляется в процессе перехода от осознания индивидом чувства «они», «мы», чувства «Я».

Именно с этой позиции должны рассматриваться технологии манипулирования. Нейролингвистическое программирование, одно из самых активных направлений современной практической психологии, применялось ранее с целью эффективной подготовки политиков и менеджеров самого высокого уровня. Ключевое понятие «программирование» указывает на то средство, с помощью которого человек организует свое мышление, включая чувства и убеждения, чтобы в конечном итоге добиться осуществления поставленной цели.

Нейролингвистическое программирование не ограничивается только пределами поведения, оно затрагивает и средства мышления, от которого зависят все достижения в целом. Моделируя процесс мышления, возникновения и развития чувств и убеждений, нейролингвистическое программирование рассматривает все составляющие человеческого опыта. Однако, прежде всего, оно занимается процессом общения – человека с собой и другими людьми. Применение принципов и техники нейролингвистического программирования в профессиональной деятельности руководителя образования позволяет выбирать правильный путь к достижению цели, анализировать процесс личного мышления, контролировать подчас бессознательное поведение, устанавливать перед собой цель, которая раньше считалась недостижимой.

Следует отметить, что техника нейролингвистического программирования основана не на притеснении другой личности, а в первую очередь, для улучшения своих собственных отношений. Этот подход можно распространить на все стороны жизни, на самосовершенствование человека вообще, а не только использование его в управленческой деятельности руководителей.

Действительно, технологии манипулирования не изучались еще с позиции применения их в управленческой деятельности руководителей в образовании, но широта охвата в них человеческих отношений позволяет находить то общее, что необходимо и применимо в управленческой практике в сфере образования.

Под технологиями манипулирования в деятельности руководителя общеобразовательного учреждения мы понимаем научное обоснованное, целенаправленное взаимодействие руководителей с другими субъектами учебно-воспитательного процесса, ориентированного на достижение запланированного результата, основанного на личностно-ориентированном

подходе. Эффективность управленческой деятельности во многом зависит от способности управленца общеобразовательного учреждения осуществлять руководство учебно-воспитательным процессом на основе гуманистического подхода.

В связи с этим нужно отметить, что одной из самых перспективных для нашего исследования является теория поля, автор которой – немецкий психолог Курт Левин [3]. Суть ее заключается в следующем: поведение человека – это функция поля, которое образуется взаимосвязанными факторами: личность – внешняя среда.

Все типы поведения всегда является результатом взаимодействия личности и среды. Ее можно объяснить с точки зрения этих факторов.

Теория поля открывает руководителю две широкие возможности влияния на поведение подчиненных. Во-первых, он может попытаться изменить среду или ситуацию, в которой находится проблемная личность. Во-вторых, влиять на нее. В-третьих, испытать комбинацию двух предыдущих возможностей. Поскольку изменить обстоятельства значительно легче, чем личность, прежде, чем влиять на нее, следует рассмотреть все возможные варианты воздействия, учитывая характер взаимоотношений, физическое состояние сотрудников, манеру общения руководителя с людьми, принятые в организации правила и традиции [1].

Следовательно, можно сделать вывод, что поведение людей при взаимодействии – чрезвычайно сложный феномен, но на него можно и нужно влиять, вызывая желаемые реакции, которые стимулируют эффективную профессиональную деятельность. Благодаря определенным представлениям о технологиях манипулирования, профессионал управления в образовании сможет преуспеть и повысить и свой статус, и статус образовательного учреждения.

Подытоживая, можно отметить, что, во-первых, для эффективного функционирования образовательного учреждения важны все компоненты внешней и внутренней среды. Эффективность функционирования образовательным учреждением зависит от механизма и качества обратной связи.

Во-вторых, под управлением мы понимаем деятельность, направленную на выработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью, на анализ и подведение итогов на основе достоверной информации.

В-третьих, управление общеобразовательным учреждением означает воздействие руководителей на участников учебно-воспитательного процесса с целью достижения запланированного результата. Объектом управления в данном случае являются учебно-воспитательный процесс и обеспечивающие его программно-методические, кадровые, материально-технические, нормативно-правовые условия, а целью – эффективное использование имеющегося в образовательной системе потенциала, повышение его эффективности. Эффективность управления образовательным учреждением во многом определяется наличием системного подхода к управлению всеми его звеньями. Очень важно умение видеть перспективы развития образовательного учреждения, строить программную деятельность с опорой на творческий потенциал педагогического коллектива.

Эффективность управления образовательным учреждением – это результат достижения целей управленческой деятельности, а действенность управления образовательным учреждением – это результат достижения целей образовательного учреждения. Если необходимые результаты достигаются быстро и с экономией ресурсов, правомерно говорить об эффективном управлении.

От того, насколько полно, целесообразно, реально и конкретно распределены функциональные и должностные обязанности между руководителем и подчиненными, зависит эффективность управляющей системы, а, следовательно, и жизнедеятельности учреждения в целом.



И четвертое, технологии манипулирования в управлении должны основываться на личностно-ориентированном подходе, носить положительную направленность не только для высоких результатов деятельности общеобразовательного учреждения, но и для реализации личностного, профессионального потенциала каждого участника образовательной среды.

Список литературы

1. **Аникин Б.А.** Высший менеджмент для руководителей / Б.А. Аникин. – М. : Владос, 2012. – 135 с.
2. **Климов Е.А.** Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М. : Академия. – 2015. – 304 с.
3. **Левин Курт** Разрешение социальных конфликтов. / Левин Курт. – М. : Речь. – 2013. – 364 с.
4. **Леонтьев А.Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Смысл Академия. – 2004.
5. **Философский словарь** / Под ред. И.Т. Фролова. – М. : Изд. политич. Литературы, 1987. – 590 с.



УДК: 373.3.016:7:17.022:1

ВОСПИТАНИЕ ДУХОВНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ХУДОЖЕСТВЕННО – ЭСТЕТИЧЕСКОГО ЦИКЛА

Кислая А.Г.

магистрант II курса, специальность «Начальное образование», ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»
kislai.a.net@mail.ru

Научный руководитель: Соннова М.В. кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

В данной статье идет речь о воспитании духовности у младших школьников на уроках художественно-эстетического цикла. Рассматривается система педагогических условий воспитания духовности у младших школьников на уроках художественно-эстетического цикла.

Ключевые слова: воспитание, духовность, младший школьный возраст, урок художественно-эстетического цикла, искусство.

Проблема духовного воспитания личности всегда была одной из актуальных, а в современных условиях она приобретает особое значение. Ведь, несмотря на то, что человек живет в материальном мире, имеет прежде всего нужды материальные, духовные идеалы всегда считаются высшими и самыми важными ценностями.

В последнее время наблюдается существенное ухудшение моральных взаимоотношений между людьми, рост цинизма, грубости, жестокости, агрессивности, неумение понять друг друга, проявить уважение, толерантность, милосердие, справедливость. Эти черты, к сожалению, все более резко проявляются в поведении не только «обогащенных» соответствующим опытом взрослых, а и подростков, и даже детей младшего возраста [1].

Поэтому исследование соответствующей сферы воспитания младших школьников, его средств и закономерностей на современном этапе развития общества и науки являются актуальной проблемой.

Учитывая мнение ряда авторитетных исследователей (в частности, М. Боришевского, Р. Павелкова и др.) о том, что младший школьный возраст является сензитивным периодом для становления духовности и самосознания индивида, ключевым моментом духовного воспитания выступает формирование нравственности во всех ее содержательных аспектах.

Анализ педагогической литературы свидетельствует о том, что проблеме воспитания духовности уделено немало внимания [3]. Например, исследования педагогов А. Дистервега, Я. Коменского, Г. Песталоцци, В. Сухомлинского, которые выделили главные факторы, влияющие на духовное воспитание учеников, – это работа, семья, школа, учитель.

Воспитание художественного вкуса неразрывно связано с саморазвитием личности, ее самоактуализацией, самореализацией, самовыражением.

Искусство с его уникальными возможностями целостного влияния на личность выступает не только источником эстетического и духовного воспитания, а и универсальным сред-



ством творческого развития ребенка. Вызванные им эстетические чувства имеют целебную преобразовательную силу, так как они возникают в результате свободной творческой фантазии [3]. Итак, всестороннее, полноценное и духовное развитие общества возможно лишь при условии присутствия в его процессах художественно-эстетического аспекта.

К сожалению, исследование отдельных ученых демонстрируют, что подавляющее большинство современных родителей не способны в полной мере заботиться о духовном развитии своих потомков [4].

Большинство взрослых, в первую очередь, нацеливаются на удовлетворение материальных потребностей ребенка, не предоставляя надлежащего внимания формированию высших, нравственно-духовных интересов.

Так, дети преимущественно редко или даже очень редко посещают вместе с родителями театры, выставки, экскурсии, церкви; крайне ограниченным является и «живое общение» в семье, ведь душевно-духовный диалог со взрослыми заменяет «теле-игровая-развлекательная индустрия», вследствие чего положительный потенциал семейного воспитания существенным образом снижается.

На духовное формирование детей в семье значительное влияние имеют и такие факторы, как тип отношений ее членов, стиль общения, микроклимат, который может быть как благоприятным, так и неблагоприятным [4].

Не оказывает содействие духовному развитию ребенка, в частности, нервный, напряженный микроклимат: он отрицательно обозначается на психическом состоянии ребенка, на уровне его самооценки, настраивает на усиление его агрессивности. Доброжелательная же атмосфера, пронизанная искренностью, взаимопониманием, любовью, наоборот, создает надежную подпочву для развития соответствующих духовных качеств личности ребенка [1].

Еще одним важным институтом, который играет не менее важную роль в процессе духовного воспитания личности, выступает школа, которая осуществляет целенаправленный учебно-воспитательный процесс согласно утвержденным на официальном уровне программам.

В частности, воспитание детей 6-10 лет В. Сухомлинский называл «школой сердечности». Он советовал педагогам и родителям детей учить добру, любви, милосердию. Для этого необходимо, чтобы воспитанники постоянно видели гуманистическое содержание поступков и поведения тех, кто их окружает: родных, близких, учителей, взрослых, а педагог, в свою очередь, должен регулярно организовывать общую деятельность, направленную на выяснение содержания детского поступка – как положительного, так и отрицательного [5].

Педагог школы должен быть высоконравственным, высокодуховным не только на словах, а и в своих действиях, так как его воспитанники не только доверяют ему, а и очень чувствительны ко всякому роду обману или расхождению между «словом и делом».

В современных условиях образования наблюдается активизация эстетического компонента духовности в воспитательной работе с детьми младшего школьного возраста путем более интенсивного использования духовного потенциала искусства и разных видов детской художественной деятельности. В творческой деятельности детей духовность преимущественно проявляется в том, что действительность познается не сколько рационально, столько эмоционально, через переживание. Для духовно богатого человека все значимое находит эмоциональный отклик в его сердце. Для творчества особо опасной является эмоциональная глухота, которую надо предупреждать развитием эмоциональной чувствительности.

Позитивное влияние искусства на детей приводит к их положительному эмоциональному состоянию, душевному равновесию, стремлению быть красивым, дорожить радостными и счастливыми моментами, а значит – к привычкам через духовные интересы и потребности.



Современные ученые едины в мысли о том, что у детей обязательно надо поддерживать стремление к творчеству, какими бы наивными и несовершенными они ни были. В детском творчестве кроются искренние и самые правдивые творческие стремления ребенка, настоящие проявления его хрупких чувств, представлений и мыслей, которые еще не сформировались, но дают первые ростки духовности личности.

Список литературы

1. **Есенова М.О.** Педагогические условия воспитания духовно-нравственной личности младшего школьника [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2016. – № 22. – С. 240–243. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/126/34967/>. – (Дата обращения: 04.12.2018).
2. **Зеличенко А.И.** Психология духовности / А.И. Зеличенко. – М. : Изд-во Трансперсонального института, 1996. – 400 с.
3. **Зеньковский В.В.** Психология детства [Электронный ресурс] / В.В. Зеньковский // Режим доступа: <http://www.xpa-spb.ru/libr/Zenkovskij/psihologiya-detstva-1924-15.html>. – (Дата обращения: 04.12.2018).
4. **Колесникова И.А.** Воспитание духовности и нравственности в эпоху глобальных перемен / И.А. Колесникова // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 25–33.
5. **Сухомлинский В.О.** Избранные произв. / В.О. Сухомлинский. – К. : Рад. школа, 1977 – Т. 3: Сердце отдаю детям. – С. 54.



УДК 373.3.015.31

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВОВ УЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ


Козинская И.О.

магистрант II курса, направление подготовки
«Начальное образование», ГОУ ВПО ЛНР «Луган-
ский национальный университет имени Тараса
Шевченко»
irisha.kozinskaya@gmail.com

Научный руководитель: Сущенко О.Г., канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой
начального образования Института педагогики и психологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский наци-
ональный университет имени Тараса Шевченко»

*В статье рассмотрены особенности мотивационной сферы млад-
ших школьников, формирования мотивов учения в начальной школе в их
динамике, дидактические условия эффективности этого процесса.*

Ключевые слова: мотивационная сфера, мотивы учения, дидак-
тические условия формирования мотивов учения, младшие школьники.

 **Особенностью** модернизации современного школьного образования, кроме обнов-
ления его содержания, являются существенные изменения в методическом обеспе-
чении учебного процесса в новом понимании его результатов. Самая выразительная характе-
ристика этих изменений – внедрение компетентностного подхода к отбору содержания, его
структурированию и оцениванию учебных достижений учащихся через категории ключевых
и предметных компетентностей. Среди ключевых компетентностей школьников ведущая –
умение учиться. Как известно, что вступлением ребенка в школу начальная деятельность
впервые становится ведущей. Когда возникает новая ведущая деятельность, вместе с ней
начинается и новая стадия развития ребенка (В.В. Давыдов, Г.В. Костюк, А.Н. Леонтьев и др.).

Обучение по-разному влияет на умственное развитие, в зависимости от того, насколько
успешно оно воспитывает у учащихся полноценные мотивы учения. Исследовательские
данные психологов свидетельствуют, что структура учебной деятельности, адекватная це-
лям обучения, является фактором формирования у учащихся не только системы операций и
знаний, но и познавательных интересов, желание учиться, любознательности, любви к книге,
стремление к самообразованию.

Обращаясь к наследию В.А. Сухомлинского [6], можем утверждать, что именно умение
учиться педагог считал обязательным условием успешного обучения и его результатам; пол-
ноценное умение учиться, по его мнению, объединяет обучение, воспитание и развитие уча-
щегося. Умение учиться у младших школьников, динамичность мотивов обусловлена как воз-
растными, так и индивидуальными особенностями отношения детей к учебному познанию,
сформированности общей готовности к обучению влиянию среды, класса и семьи.

Мотивация обучения (цели, потребности, интересы) реализует процесс познания, при-
дает ему побудительное личностное значение. Мотивы, которые напрямую не связаны с
деятельностью, но положительно влияют на ее успешность, являются внешними. К ним, на-



пример, можно отнести позитивное отношение детей к школе, общую любознательность, доверие к учителю, готовность воспринять его цели, стремления иметь определенные вещи, изменить свой статус и тому подобное.

Внутренние мотивы связаны непосредственно с самим процессом учения и его результатами. Внутренняя мотивация учения возникает постепенно, у многих учеников начальных классов она неустойчива и зависит от ситуации (интересное задание, состоятельность, поддержка учителя и др.). Мотивы учения у каждого ребенка – глубоко личные, индивидуальные. Внешнее поведение учащегося, его отношение к учебе – это «сливки» от многих корешков, питающих желание учиться и преодолевать познавательные трудности.

Известно, что мотивы учения школьников очень разные. Наиболее значимой для эффективности учебной деятельности и саморазвития учащихся является мотивация, обусловленная интеллектуальными чувствами, достижениями и познавательными интересами [2].

Для изучения данной проблемы мы учитывали особенности условий обучения в начальной школе. В соответствующем возрасте дети слабо владеют способностью свободно и точно выражать свои мысли, осуществлять рефлексию мотивов. Осознание младшим школьником себя как ученика, своего поведения далеко не всегда является адекватным. Поэтому для изучения этого компонента целесообразна, по нашему мнению, комплексная методика [3].

В частности, мы использовали динамику личностного развития учащихся для выявления мотивации учения.

1. Имеется ли у ученика интерес к учебно-воспитательному процессу.
2. К чему именно в этом процессе имеется наибольший интерес.
3. Имеется ли у него интерес к данному учебному предмету.
4. Что именно интересует ученика в нем:
 - ✓ содержание учебного предмета;
 - ✓ методы открытия новых знаний;
 - ✓ методы решения задач;
 - ✓ внешние результаты – оценки, престиж и т.д.

Кроме наблюдений, использовали различного рода анкеты, беседы с целью более точного выявления субъективно осознаваемых мотивов, интересов учащихся и склонностей. В ходе экспериментального исследования были применены две стратегии диагностики мотивации учения:

- констатирующая, срезовая диагностика, охватывающая традиционную иерархию мотивов учения и их динамику;
- формирующая диагностика, отражающая функциональную структуру мотивационного компонента деятельности в процессе формирования новых знаний и умений учащихся.

Теоретический анализ научных исследований [1; 2; 4] показал, что побудителем учебной деятельности является система мотивов, органично включающая в себя: познавательные потребности; цели; интересы; стремления; идеалы; мотивационные установки, которые придают ей активный и направленный характер, входят в структуру и определяют ее содержательно-смысловые особенности. Названная система мотивов образует учебную мотивацию, которая характеризуется как устойчивостью, так и динамичностью.

Экспериментальное исследование динамики сформированности мотивов учения младших школьников за период их обучения в 1-м и 2-м классе проводилось с использованием следующих методик [1; 4]:

- анкета для родителей Н.В. Елфимовой;
- лесенка побуждений (в обработке Н.В. Елфимовой);
- лесенка уроков (в ред. Н.В. Елфимовой);
- методика диагностики мотивации обучения младших школьников (методика рисования).

Использование именно этих методик связано с высоким уровнем их надежности, большим опытом апробации среди детей младшего школьного возраста [5].

По результатам проведенного исследования установлено, что для формирования полноценной мотивации учения младших школьников целесообразно организовывать учебный процесс на основе использования комплекса следующих дидактических условий:

- целенаправленное формирование у учащихся позитивного отношения к обучению, как особой ценности их жизни;
- гуманное отношение учителя ко всем ученикам независимо от их успехов в обучении, поддержка стремлений самостоятельно думать и действовать;
- формирование субъект-субъектной позиции ученика;
- формирование любознательности, познавательного интереса, исследовательской позиции;
- обогащение содержания обучения личностно ориентированным, эмоциональным материалом, а методики – проблемно-исследовательскими задачами;
- создание благоприятной учебно-развивающей среды;
- формирование ответственного отношения к процессу и результату учебного труда, укрепление чувства долга, воли.

Реализация каждого из этих условий требует длительной, согласованной работы учителя, воспитателя и родителей. Подчеркнем, что не следует надеяться на быстрые изменения в проявлениях положительной мотивации учения, воспитание учеников, ведь у каждого разные учебные возможности и потребности.

Резюмируя изложенное выше, отметим, что обучение младших школьников в плане формирования полноценной мотивации требует системных воздействий. Соотношение между внешними и внутренними стимулами учения младших школьников должно носить динамичный характер, что обусловлено как возрастными, так и индивидуальными особенностями отношения детей к познанию, сформированностью общей готовности к обучению, влиянием учебной и семейной среды. Залогом успешного формирования у учащихся положительной мотивации является обеспечение субъектности обучения, гуманизации учебного взаимодействия, разнообразия организационных форм, справедливого оценивания, благоприятной развивающей среды, эмоциональной насыщенности содержания и методов обучения.

Перспективными направлениями исследования считаем поиск средств реализации индивидуального подхода в формировании положительной мотивации учения, изучение особенностей этого процесса внедрения интерактивных методов обучения.

Список литературы

1. **Вилюнас В.К.** Теория деятельности и проблемы мотивации // А.Н. Леонтьев и современная психология. – М., 1983. – С. 191–200.
2. **Костюк Г.С.** Учебно-воспитательный процесс и психологическое развитие личности / Г.С. Костюк. – К., 1989. – 230 с.
3. **Компетентностный подход в современном образовании:** мировой опыт и украинские перспективы / под ред. Е.В. Овчарук. – К. : К.И.С., 2004. – 112 с.
4. **Леонтьев В.Г.** Психологические механизмы формирования мотивации / В.Г. Леонтьев. – М., 1987. – 124 с.
5. **Реан А.А.** Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломенский. – СПб. : Питер, 2000. – 275 с.
6. **Сухомлинский В.А.** Избранные произведения: в 5 т. / В.А. Сухомлинский. К. : Рад. шк., 1976. – Т. 2. – С.78–91.

УДК 373.3.015.31

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОВМЕСТНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Корицкая Е.В.

магистрант II курса, специальность «Начальное образование», ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»
lady.coritzkaya2014@yandex.ru

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

В данной статье раскрыта актуальность и важность проблемы развития коммуникативных способностей младших школьников. Выявлены потенциальные возможности совместной творческой деятельности как эффективного средства формирования коммуникативной компетентности учащихся.

Ключевые слова: коммуникативные способности, начальная школа, совместная творческая деятельность.

Большинство специалистов в области детской психологии, психологии личности, психологии творчества подчёркивают взаимосвязь между творческими способностями и другими сферами деятельности [6, с. 19]. В младшем школьном возрасте особую важность приобретает коммуникативная деятельность. Именно в начальной школе ребёнок входит глубже в социальные отношения с постоянным характером вне семейной среды, реализовывает дружеские отношения, а часто и переживает первые конфликты в общении. В связи с этим возникает необходимость развития коммуникативных способностей учащихся начальной школы.

Актуальность развития коммуникативных способностей раскрыта в научных работах Д.М. Богоявленского, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, А.Е. Супрун, Г.С. Трофимовой, Л.П. Федоренко. Малоисследованным аспектом данной проблемы остаётся вопрос организации и создания условий для совместной творческой деятельности, направленной на развитие коммуникативных способностей младших школьников. Учителю начальных классов необходимо уметь выбирать предлагаемые для младшего школьника виды деятельности так, чтобы они развивали ценные качества, необходимые человеку в современном мире, а также навыки общения и коллективизма в работе, умение находить адекватные решения в проблемных ситуациях и, конечно же, творческие способности. Поэтому в современной педагогической практике возникает необходимость в поиске способов вовлечения учащихся в совместную творческую деятельность с целью развития их коммуникативных способностей.

В определённой степени творчество свойственно всем людям. Детям младшего школьного возраста тема творчества особенно близка. Им интересно творить, создавать что-то новое своими руками. Кроме того, ведущим видом деятельности остаётся игра, к тому же дети

очень любят заниматься творчеством, играя. Когда творчество непосредственно связано с игровой деятельностью, младшие школьники проявляют ещё больше активности и отзывчивости. Это действительно так, потому что игра является потребностью ребёнка, а потребность выступает основным источником активности для каждого человека – ребёнка или взрослого.

Педагогам следует уже с начальной школы приобщать детей к творчеству, так как оно играет огромную роль в развитии младших школьников, помогает им научиться думать творчески, мыслить конструктивно. По данным психологов, личность и способности ребёнка развиваются в полной мере только в той активности, которой он занимается по собственному желанию и с интересом [3, с. 15]. В творчестве дети стараются выразить себя по-разному. Но особенно ценным является то, что у них формируется свой взгляд на мир, и в то же время они учатся принимать право другого человека на самовыражение.

Совместная творческая деятельность способствует развитию коммуникативных способностей младших школьников, так как в процессе этой деятельности они общаются с учителем и между собой, учатся слушать и уважать мнение других людей. Подобная деятельность создаёт отличные условия для любого общения – словесного и невербального, параллельно развивая детское воображение. Для осуществления полноценного общения в условиях совместной творческой деятельности, требуется проявление терпимости и уважения, умение услышать и принять точку зрения другого человека.

Коммуникативные умения учёные определяют как специальную способность к образованию межличностных отношений, обеспечивающих успешную коллективную деятельность и определение в ней своего места, умение привлекать к себе людей, которое проявляется или в способностях к лидерству, или в конформизме, скромности и дисциплине, что получает всеобщее уважение коллектива, способствуя сплочению последнего [2, с. 13].

Г.М. Коджаспирова и А.Ю. Коджаспиров понимают коммуникативные способности как «умение общаться, сотрудничать», отождествляя данное понятие со способностью к общению [5, с. 22].

Г.С. Васильев предложил интересный подход к структуре коммуникативных способностей, особенностью которого является наличие трёх основных подструктур – гностической, экспрессивной, интерактивной. Данные подструктуры содержат в себе свойства коммуникативных способностей. Так, к гностическим свойствам относятся стремление к пониманию других, умение слушать партнёра по общению, наблюдательность, верная интерпретация интонаций, мимики, жестов, смысла слов и т.д. Экспрессивным свойствам присущи такие качества, как стремление быть понятым другими, правдивость, культура речи, доверие к партнёрам по общению и т.п. Интерактивная подструктура подразумевает коллективизм и сообразительность, доброжелательность и скромность, активность и самоконтроль, находчивость и организованность [1, с. 58]. Компоненты всех трёх подструктур в комплексе формируют процесс коммуникации.

Исследуя проблему развития коммуникативных способностей

младших школьников в условиях совместной творческой деятельности, мы считаем необходимым подчеркнуть особую роль учителя начальных классов в этом процессе. Именно педагог создаёт атмосферу, которая может вдохновлять ребёнка, или разрушать его уверенность в своих силах, поощрять или угнетать его, развивать или тормозить его возможности и способности. Творческая деятельность учащихся всегда опосредована педагогической творческой деятельностью учителя. Поэтому мы определили основные параметры деятельности учителя, которые способствуют повышению коммуникативного взаимодействия в процессе совместной творческой деятельности. Мы рекомендуем учителям начальной школы обратить особое внимание в своей деятельности на следующие моменты:



- обеспечивать условия для воплощения творческого замысла;
- авторитарно не вмешиваться в процесс творчества;
- выявлять ранее не использованные возможности учащихся;
- давать им право свободного выбора способов достижения цели;
- стремиться убедить учащихся, что учитель является их единомышленником в совместной творческой деятельности;
- оказывать помощь тем, кто испытывает трудности в общении с другими детьми из-за того, что их мнение отличается от остальных.

Если неукоснительно придерживаться данных правил, то педагогу будет значительно легче сформировать такую творческую среду, которая благоприятно повлияет на коммуникативное развитие учащихся начальных классов. Следует отметить, что процесс формирования коммуникативных способностей младших школьников будет результативным лишь в том случае, если реализуется совокупность педагогических условий:

- наличие благоприятного психологического климата в детском коллективе, атмосферы доброжелательности и ситуации успеха для каждого;
- организация совместной деятельности младших школьников с целью удовлетворения фундаментальных потребностей в общении, уважении;
- включение учащихся начальной школы в систему коммуникативных ситуаций взаимодействия с разными типами партнёров по общению (учителями, сверстниками, взрослыми);
- усвоение младшими школьниками теоретико-прикладных знаний по проблеме общения и взаимодействия с людьми в целом, и в частности, в условиях их учебной деятельности [4, с. 80].

Реализация этих условий способствует формированию необходимых для успешной социализации коммуникативных способностей младших школьников. Также учитель начальных классов должен владеть методами коррекции работы группы в случаях возникновения конфликтной ситуации. Тут необходимы коммуникативные и организаторские способности, готовность принять роль заинтересованного руководителя и организатора совместной творческой деятельности учеников.

Задача учителя начальных классов – находить, конструировать полезные для познавательного процесса противоречия, привлекать младших школьников к их обсуждению и решению, естественно, не требуя никаких специальных упражнений. Воспитательные задачи, которые выдвигаются педагогами в процессе совместной творческой деятельности, должны решаться в неявном виде. Этот фактор и является главным стимулятором активности, творчества, инициативы, самостоятельности, демократизации школьной и внешкольной жизни.

Главным критерием оценки педагогической технологии является её эффективность и результативность в плане развития творческих способностей учащихся, поскольку именно в творчестве находится источник самореализации и саморазвития личности, умеющей анализировать возникающие проблемы, устанавливать системные связи, выявлять противоречия, находить их оптимальное решение.

В современной педагогической практике возникает необходимость в поиске способов вовлечения учащихся в совместную творческую деятельность с целью развития их коммуникативных способностей. Особое внимание уделяется созданию условий для развития творческого начала в деятельности ребёнка, формированию у него положительной мотивации к учебному труду.

Одним из условий развития способностей является их постоянное обоснованное оценивание. Деятельность становится значимой, если успехи в ней ценятся, и, наоборот, значимость успеха определяется уровнем значимости деятельности. Однако крайне важно учиты-

вать, что при выполнении творческих заданий оценивается не только стремление к работе, но и сами задания, которые должны носить не оценочный, а развивающий характер. Выбор той или иной технологии, заданий остаётся за учителем, который комбинирует задания в зависимости от возраста детей и уровня их подготовки.

Рассматривая проблему развития коммуникативных способностей младших школьников, мы пришли к выводу, что данный процесс приобретёт особую ценность, если будет способствовать выявлению личностной активности учащихся. В таком контексте совместное творческое дело как раз и является тем условием, которое даёт возможность полностью реализовать личностную активность в практической деятельности через взаимодействие, в частности коммуникативное.

Список литературы

1. **Васильев Г.С.** Методика изучения коммуникативных способностей личности / Г.С. Васильев // Труды училища. – М. : Наука, 2001. – С. 57–62.
2. **Владимирова Н.В.** Коммуникативные способности и методика их развития в начальной школе / Н.В. Владимирова, Г.Ф. Суворова. – М. : Просвещение, 2003. – 148 с.
3. **Выготский Л.С.** Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб. : Союз, 2004. – 205 с.
4. **Зайцева К.П.** Формирование коммуникативных способностей младших школьников в учебно-воспитательной деятельности / К.П. Зайцева // Начальная школа. 2011. – № 4. – С. 78–83.
5. **Коджаспирова Г.М.** Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров / под общ. ред. Е.Г. Силяева. – М. : Академия, 2008. – 176 с.
6. **Кузьмина Е.Г.** Детская практическая психология / Е.Г. Кузьмина, Т.Д. Марцинковская. – М. : Гардарики, 2000. – 285 с.



УДК 373.3.015.31

РОЛЬ ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Косолап Я.А.

магистрант II курса, специальность «Начальное образование», ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»
ko_yana_alexandrovna@mail.ru

Научный руководитель: Сущенко О.Г., канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой начального образования Института педагогики и психологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

В данной статье рассматриваются типы детско-родительских отношений, их влияние на формирование личности младшего школьника в контексте семейного воспитания.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, семья, формирование личности, младший школьник.

*Т*радиционно одним из важнейших институтов воспитания личности ребенка является семья. Важность семьи в этом плане обусловлена тем, что она сопровождает ребенка в течение значительной части его жизни, и по длительности своего воздействия на личность ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьей. Семью большинство исследователей рассматривают как малую группу, которая основана на браке или кровном родстве, а ее члены связаны общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью [2; 4].

По мнению С.В. Ковалева [2], семья является средой, которая обеспечивает условия физического, психического, эмоционального и интеллектуального развития ребёнка. Взаимосвязь родителя и ребёнка способствует формированию важнейших структур самосознания, развитие социально-психологических качеств и раскрытие внутреннего потенциала растущего человека.

Исследователи отмечают, что семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания. Позитивное влияние семьи на развитие личности ребенка состоит в том, что никто, кроме самых близких для него людей – матери, отца, бабушки, дедушки, братьев и сестер, не относится к ребенку лучше, любит его и заботится, чем они. Однако часто случается и обратное – именно семья приносит негативное влияние в становление личности ребенка.

Именно в семье ребенок получает первый жизненный опыт, делает первые наблюдения, усваивает модели поведения в различных ситуациях. Очень важно, чтобы то, чему в семье учат ребенка, подкреплялось конкретными примерами, чтобы он видел, что у взрослых слово не расходится с делом.

Под родительским отношением принято понимать систему, или совокупность, родительского, эмоционального отношения к ребенку, восприятие ребенка родителем и способов поведения с ним [2]. Детско-родительские отношения в целом зависят от типов семей. Исследователи выделяют такие типы:

семьи, уважающие детей. Это благополучные семьи, в которых ребёнка любят, уважают, заботятся о нем, интересуются увлечениями и достижениями. В таких семьях дети растут счастливыми, дружелюбными, с позитивным отношением к миру. Стиль отношений – доверительный;

отзывчивые семьи. Дети в таких семьях вежливые, дружелюбные, послушные, но часто зависят от мнения и авторитета родителей, не проявляют инициативу. Есть определенная дистанция в отношениях;

материально-ориентированные семьи. При таком типе отношений материальное благополучие семьи является доминирующим. В этих семьях детей приучают видеть во всем выгоду, а родителей по большей части интересует лишь успеваемость ребёнка;

враждебные семьи. Взаимоотношения с детьми в таких семьях часто строятся на различного рода наказаниях, ребёнка не уважают, отказывают в доверии. Дети становятся скрытными, недружелюбными, конфликтными;

асоциальные семьи. В этих семьях дети, как правило, являются нежеланными, их не любят. Родители не стремятся к взаимопониманию с детьми, не воспринимают их мнения. В таких семьях происходят постоянные конфликты, поскольку родители ведут аморальный образ жизни: дерутся, пьянствуют, воруют и т.д. Часто детей из таких семей берет под опеку государство [1].

На основании типа родительского отношения к ребенку в социально-педагогических исследованиях выделяют благоприятные и неблагоприятные семьи. В свою очередь, в группе благоприятных семейных образований вычленяют понимающие, покровительствующие, безразличные семьи.

Понимающие семьи характеризуются пониманием своего ребенка, принятием его точки зрения, адекватным оцениванием его поступков. В покровительствующих семьях преимущественно адекватно оценивают ребёнка и его поступки, но не принимают его точку зрения и мнение в целом. Родители в таких семьях считают точку зрения старших единственной правильной. Семьи, в которых не обращают внимания на внутренние переживания детей, мало знают своего ребёнка, но при этом он опрятно одет, ухожен, соблюдает правила поведения в обществе, характеризуются как безразличные. Чаще всего в таких семьях родители заняты своими проблемами.

В группе неблагоприятных семей выделяют подавляющие, тревожные, отстранённые и отвергающие семьи. В подавляющих семьях родители уверены в том, что хорошо знают своего ребёнка, но при этом не способны предугадать его поведение в разных ситуациях. В таких семьях большое количество запретов, приказов по отношению к ребёнку. В тревожных семьях родители неплохо знают своего ребёнка, но из-за постоянной неуверенности в правильности собственного поведения и беспокойства часто бывают жестокими по отношению к нему. В отстранённых семьях родительская позиция крайне ригидна; проявляется полное отсутствие диалогичности в отношениях с ребенком, повышенные ожидания и требования на фоне значительной ориентации на ребенка и большой привязанности к нему.

Семьи, в которых родители не заинтересованы в ребёнке, в его переживаниях и проблемах, не уделяют ему внимания, полностью отстранены от него, называют отвергающими [4, с. 95].

Ученые-исследователи в области семейного воспитания выделяют два ведущих условия гармонии детско-родительских отношений – любовь и независимость. Родительская любовь предполагает две основные задачи, реализация которых помогает детям развиваться и формировать в себе гармонично развитую личность. Создание у ребенка уверенности в том, что его любят безусловно – это первая задача. Вторая задача состоит в принятии ребёнка таким,

какой он есть. Оценивать следует только действия ребёнка, а не личность – что может привести к формированию заниженной или завышенной самооценки.

Независимость – второе условие гармонии детско-родительских отношений. Независимость ребёнка позволяет ему быть самостоятельным, нести ответственность за собственное поведение, что способствует более гармоничному развитию личности.

Исследования, проведенные Е.Т. Соколовой и И.Г. Чесновой, показали, что у младших школьников, имевших доверительные отношения с родителями, преобладала адекватная самооценка, а в семьях с жестким типом общения более характерной была неустойчивая и неадекватная самооценка [3, с. 36–46].

Обобщая изложенное выше, можем сделать вывод, что в благоприятных семьях с адекватной родительской позицией, наличием доверительных, теплых отношений с родителями, в сочетании требовательности и строгой дисциплины одновременно с уважением – формируется гармонично развитая личность. В семьях же, где ребёнок чувствовал себя ненужным или пребывал под постоянным контролем, чаще всего вырастают дети с заниженной или завышенной самооценкой и несостоявшиеся как личности.

Список литературы

1. **Детская психология** : типы семейных отношений [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://azps.ru>.
2. **Ковалев С.В.** Психология современной семьи / С.В. Ковалев. М. : Просвещение, 1988. – С. 208.
3. **Лисина М.И.** Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина // Психолого-педагогические проблемы становления личности и индивидуальности в детском возрасте. М. – 1980. – С. 36–46.
4. **Синягина Н.Ю.** Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений / Н.Ю. Синягина. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – С. 95.



УДК 373.3.015.31

РОЛЬ ТРИЗ-ТЕХНОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Крюкова К.П.

магистрант II курса, специальность «Начальное образование», ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»
kseniya_cherepkova@mail.ru

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

В статье раскрывается сущность понятий «компетенция», «ключевая компетенция», «ТРИЗ-технология». Рассматривается педагогический потенциал ТРИЗ-технологии в формировании ключевых компетенций младшего школьника.

Ключевые слова: ключевая компетенция, младший школьник, ТРИЗ-технология.

В *современном* понимании образование рассматривается как овладение школьниками компетенциями, обусловленными Государственными образовательными стандартами и программами по тому или иному учебному предмету. В этом контексте главной задачей школы является подготовка компетентных личностей, способных находить правильные решения в конкретных учебных, жизненных, а в будущем и профессиональных ситуациях. Немаловажно, чтобы ребенок, заканчивая общеобразовательное среднее учебное заведение и шагая во взрослую жизнь, не был пассивным объектом воздействия, а мог самостоятельно, без помощи посторонних, отыскать нужную информацию, обменяться мнениями по конкретному вопросу с другими людьми; принимать участие в дискуссиях, находить аргументы и контраргументы, выполнять разнообразные роли. А это в значительной степени зависит не от полученных ЗУН, а от некоторых дополнительных качеств, для обозначения которых и употребляются понятия компетентность и компетенция, наиболее полно отвечающие современному пониманию цели образования [1].

Большинство исследователей, в частности В.В. Гузеев [2], считают, что компетенция – это общественная норма, требование, которое включает знания, умения, навыки, способы деятельности, определенный опыт. Компетенция сама по себе не является характеристикой личности. Ею она становится в процессе усвоения и рефлексии ученика, превращаясь в компетентность. Соответственно, компетентный выпускник начальной школы – это ученик, который имеет высокий уровень мотивации, характеризуется высокой учебной и социальной активностью, готовностью к самостоятельной мыслительной деятельности.

Проблема формирования ключевых компетенций младших школьников раскрыта в трудах Б.Г. Ананьева, В.И. Андреева, В.В. Гузеева, И.А. Зимней, Т.А. Каплунович, Н.В. Кузьминой, С.В. Лазарева, А.К. Марковой и др.

Стоит отметить, что на сегодняшний день не существует единого согласованного списка ключевых компетенций. Поскольку компетентности являются заказом общества на подготовку его граждан, такой перечень во многом определяется согласованной позицией социума в определенной стране или регионе [3]. На основе анализа научной литературы по данной проблеме были выделены следующие ключевые компетенции: ценностно-смысловая, учебно-познавательная, социокультурная, коммуникативная, информационная, природоведческая и здоровьесберегающая. Формирование каждой из них требует системного воздействия. Таким образом, с учетом внедрения в учебно-воспитательный процесс начальной школы компетентностного подхода, появляется проблема с выбором методов, форм и средств обучения, использование которых даст возможность наиболее оптимально формировать ключевые компетентности у детей младшего школьного возраста.

В век современных инновационных технологий формирование ключевых компетенций младших школьников может проходить быстрее, качественнее и эффективнее при использовании в учебном процессе ТРИЗ-технологий [5]. Технология ТРИЗ рассматривается исследователями (Г.С. Альтшуллер, М.С. Гафитулин, Г.И. Иванов, С.Н. Ладожкина А.А. Нестеренко, И.Н. Мурашкова, Т.А. Сидорчук, С.В. Сычев и др.) как теория решения исследовательских задач, которая позволяет школьникам осваивать возможности собственного мышления, развивают воображение, формирует умения решать творческие задачи.

Многолетний опыт специалистов по ТРИЗ свидетельствует о том, что школьники, которые получили серьезную подготовку в этом плане, проявляют большую заинтересованность к обучению, чтению научной и художественной литературы, начинают задумываться о стратегической линии своей жизни. Таким образом, освоение ключевых компетенций дается младшим школьникам намного легче [5].

В процессе использования в обучении технологий ТРИЗ у младших школьников формируется образ мышления, ориентированный на самостоятельную генерацию знаний; умение видеть, ставить и решать проблемные задачи в своей области деятельности; умение выделять закономерности; развитие мировоззренческой установки восприятия жизни как динамического пространства открытых задач [5]. ТРИЗ-технология позволяет не просто развивать фантазию ребенка, а учит мыслить системно, с понимаем происходящего. Учитель не дает детям готовые знания, а делает все возможное, чтоб младшие школьники самостоятельно нашли верное решение [6]. Цель ТРИЗ-педагогики – формирование сильного мышления и воспитание личности, подготовленной к решению сложных проблем в различных областях деятельности. Она отличается от других известных средств проблемного обучения тем, что используется мировой опыт, накопленный в области создания методов решения изобретательских задач [5]. Технология ТРИЗ для младших школьников является технологией коллективных игр и занятий с подробными методическими рекомендациями. Цель – не заменить основную программу, по которой работает учитель, а максимально повысить ее эффективность. Основу технологии составляют игры-занятия, во время которых дети знакомятся с окружающим миром, учатся проявлять противоречивые свойства предметов, явлений и решать эти противоречия, предусматривая самостоятельный выбор ребенком темы, материала и вида деятельности [7].

В процессе формирования ключевых компетенций можно выделить ряд этапов:

I этап – проведение диагностики исходного уровня сформированности общеучебных умений и навыков у детей младшего школьного возраста в начале нового учебного года;

II этап – корректировка планов. В соответствии с выявленными результатами диагностики, учитель начальных классов корректирует тематическое планирование по части развития ключевых компетенций, уделяя внимание тем умениям и навыкам, которые плохо развиты;

III этап – организация учебной деятельности младших школьников, которая направлена на формирование тех или иных ключевых компетенций.

Учителю начальных классов предлагается на уроках использовать следующие приемы ТРИЗ-технологии: мозговой штурм, метод синектики, метод микрофон, метод фокальных объектов (МФО), «да – нет-ка», метод Робинзона, типовое фантазирование, системный оператор, моделирование маленькими человечками, таинственное превращение, хорошо-плохо, сказка по вопросам, системный лифт, морфологический ящик/копилка, элемент – имя признака – значение признака, устройство конструктора, создай паспорт, раскодировка, создание нового и другие.

Рассмотрим некоторые примеры использования методов ТРИЗ-технологий в начальных классах для формирования ключевых компетенций.

Метод «Да-нет» предполагает поиск суждения посредством задавания вопросов, на которые можно отвечать «да-нет». Суть этого метода заключается в том, что учитель загадывает какой-то «секрет» и младшие школьники при помощи наводящих вопросов должны его разгадать. Например, на уроке литературного чтения во 2 классе после изучения русской народной сказки П.П. Ершова «Конек-Горбунок» учитель предлагает детям поиграть в игру. Он загадывает персонажа из сказки, например, Гаврила (средний брат). Дети задают вопросы: «Это человек?», «Это кто-то из братьев?», «Это младший брат?», «Это старший брат?», «Это средний брат?». Учитель хвалит детей, так как «секрет» разгадан.

Используя метод «мозгового штурма», учитель формулирует вспомогательные вопросы, ориентиры, цифры, факты, опорные сигналы, которые можно предлагать учащимся в виде таблиц, схем. Перед учащимися ставится задача самостоятельно вывести правило, проанализировать произведение, дать объяснение. Существуют определенные правила при использовании данного приема: во-первых, учащиеся должны стремиться решить проблему, а не демонстрировать свои знания; во-вторых, приветствуются все дополнения и уточнения; в-третьих, разрешается задавать вопросы, делать опровержения; в-четвертых, мысли должны формулироваться кратко, содержать примеры. Учитель должен помнить, что принимается любой ответ учащегося, даже если он не правильный. Учитель должен создавать ситуации успеха на уроке [7].

Использование приемов ТРИЗ-технологии на уроках способствует не только формированию компетенций младших школьников, но и делает учебный процесс более интересным, эффективным. Ведь в ТРИЗ-технологии не существует одного правильного ответа, а каждый ответ ученика правильный. Она позволяет более замкнутым детям, которые боятся отвечать или боятся, что их ответ будет неправильным, поверить в себя, в свои силы.

В ходе реализации идей ТРИЗ-технологии было установлено, что в учебном процессе повысилась познавательная активность детей, интерес, появилась дополнительная мотивация. Младшие школьники с удовольствием посещают занятия. Технология ТРИЗ позволяет не только активизировать учебную деятельность, фантазию ребенка, а учит мыслить системно, с пониманием происходящего, что позволяет учителю начальной школы эффективно решать задачу формирования ключевых компетенций младшего школьника.

Список литературы

1. **Бибик Н.М.** Компетентность и компетенции в результатах начального образования / Н.М. Бибик // Научный журнал НПУ им. Михаила Драгоманова. – 2010. – № 17. – С. 23–31.
2. **Гузеев В.В.** Компетентность и компетентность: сколько их у российского школьника / В.В. Гузеев // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 63–72.
3. **Можяева А.М.** Формирование и развитие основных компетенций личности в начальной школе / А.М. Можяева // Начальное образование. – 2009. – № 32. – С. 25–30.

4. **Новикова Т.Л.** Развивающее обучение и формирование ключевых компетентностей учащихся / Т.Л. Новикова // Начальное образование. – 2008. – № 41. – С. 8–11.
5. **Романова И.А.** Особенности применения ТРИЗ-технологии в начальной школе / И.А. Романова // Педагогика и психология. – 2011. – № 40. – С. 105–116.
6. **Хоменко Н.Н.** Теория решения изобретательских задач – ТРИЗ / Н.Н. Хоменко // Школьные технологии. – 2000. – № 5. – С. 44–50.
7. **Шрагина Л.И.** Психологические аспекты использования ТРИЗ в учебном процессе с целью развития творческой личности / Л.И. Шрагина // Сборник докладов научно-практической конференции. – Запорожье, 2005. – С. 226 – 232.



УДК 372.881.1

К ВОПРОСУ О СОЦИОКУЛЬТУРНОМ КОМПОНЕНТЕ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Курина К.Ю.

студентка IV курса, специальность «Филология (французский и английский язык и л-ра)» ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»
kurina.karina@yandex.ru

Научный руководитель: Шавва Т.Ю., старший преподаватель кафедры романо-германской филологии филологического факультета ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

Одними из менее изученных способностей человека являются его ум и мышление. Без познания социокультурного фона невозможно создать коммуникативную компетенцию, в том числе и в ограниченных пределах. Было выявлено, что восприятие процессов мышления даст возможность человеку более подробно использовать собственные возможности. Иноязычная культура, включающая в себя социокультурные факторы, содействует увеличению мотивации учения, формированию потребностей и интересов, а также наиболее осознанному исследованию иностранного языка. Обучение иноязычной культуре применяется не только лишь как способ межличностного общения, но и равно как способ обогащения духовного мира личности на базе получения знаний о культуре страны исследуемого языка (история, литература, музыка и т. д.), познаний о строе языка, его системе, характере, отличительных чертах и т. д.

Ключевые слова: мышление, иноязычная культура, социокультурный фон, межкультурная коммуникация.

Среди возможностей человека одними из менее изученных являются его сознание и мышление. В течение веков общество пыталось освоить тайны мысли разумного существа. Чтобы этого достичь, использовались самые разные науки, которые изучают феномен сознания под различными углами зрения. Причем каждая наука изучает совершенно разные аспекты человеческого разума. Человек будет иметь возможность наиболее полно использовать свои возможности в том случае, если он сможет понимать все процессы мышления. Самым явным и мощным средством выражения мысли является язык. Многих ученых еще с древних времен интересовала проблема соотношения мышления и языка. Господствующими были взгляды представителей логической школы, согласно которым существовала полная тождественность между категориями языка и мышления [1, с. 304].

Объективной потребностью современного общества, является поиск оптимальных путей организации учебно-воспитательного процесса.

«Процесс обучения – центральное звено во всей системе жизнедеятельности учебного заведения. Именно в процессе обучения, есть уникальная возможность вписаться в систему

более глобальных целей формирования личности специалиста – становления мировоззрения, направленности личности на действительное участие в продуктивной профессиональной деятельности, в культурной и общественной жизни» [2, с. 283].

Важным является то, что испытываются разнообразные стратегии обучения. Чем больше будет иных методичных решений, тем более производительным будет отбор новых вариантов обучения предмету.

При этом основными сложностями перестройки обучения иностранных языков являются проблемы с определением целей, а также сущность преподавания, при разработке которой более продуктивными являются идея об обучении не просто языку, а иностранной культуре в широком понимании этого слова.

Многочисленные ученые предполагают следующую очередность: обучение иностранному языку, обучение иноязычной речевой деятельности, обучение общению. Укрепление коммуникативной стороны данной направленности отображается в модификации целей преподавания иностранному языку и содержания преподавания.

С одной стороны, задача сама обуславливает целую систему преподавания, определяя и содержание данной системы, и ее формирование, с иной, она обуславливается объективными нуждами большинства, выражая его социальный заказ.

Коммуникативный подход является одной из основных методологий языковой дидактики. Ему предшествуют традиционные и прямые методы, а также аудиовизуальный метод. Метод основан на принципе коммуникативных навыков.

Первоначально используемый в школьном контексте, коммуникативный подход, также называемый естественным методом, фокусируется на различных аспектах языка, включая письменное, устное понимание и письмо, что представляет собой всеобъемлющий подход к изучению языков. Предыдущие исследования коммуникативного подхода среди носителей языка показали, что большинство студентов из такой среды предпочитают этот метод для улучшения изучаемого языка.

До коммуникативного подхода при изучении иностранных языков не учитывались параметры ситуации общения, такие как характеристики собеседников и их отношения, место и время общения, цель обмена, намерение отправителя и интерпретация получателя. Именно, учась учитывать ситуацию, собеседник выбирает слова и соответствующий регистр.

В сегодняшних классах студенты приходят из разных слоев общества. Это развитие побуждает учителей не использовать только один конкретный метод, адаптированный к потребностям учащегося. Использование дифференцированного подхода предполагает изменение содержания курса и используемых методов. Студенты учатся одному и тому же, отличается только метод обучения. Преимущества дифференцированного обучения существуют не только для студентов, которые изучают язык, но и для учителя. Он может лучше понять, как учиться студент.

В теоретическом плане современное обучение зарубежного слога невозможно без привития обучающимся иноязычной культуры. Большая часть методистов ставят во главу угла состояние теории и практики преподавания иностранного языка с ярко выраженной коммуникативной тенденцией, что содействует многостороннему формированию личности, формированию внутренних ценностей обучаемых

В свете нынешних условий к целям преподавания иностранному языку изменяется статус и роль страноведческой информации, презентуемой подобным способом, чтобы отвечать эксперименту, нуждам и интересам обучающихся и быть сравненной с подобным опытом их ровесников в государстве изучаемого языка.

В нынешней высшей школе необходимо обучение зарубежного языка в единой взаимосвязи с государственной культурой. Иноязычная культура, включающая в себя социокультур-

ные условия, содействует увеличению мотивации учения, формированию потребностей и интересов, а также наиболее осмысленному исследованию иностранного языка.

Социокультурный элемент действительно представляется катализатором увеличения мотивации.

Французский лингвист Даниэль Косте (1976) предлагает следующее определение компетенции общения:

1. Компонент лингвистического мастерства: знания и ноу-хау, относящиеся к составляющим иностранного языка и к его функционированию как языковой системы.

2. Компонент текстового мастерства: знания и ноу-хау, относящиеся к речи и сообщениям как организованным последовательностям высказываний.

3. Компонент ссылочного мастерства: знания и ноу-хау, относящиеся к областям опыта и знаний.

4. Компонент реляционного контроля: знания и ноу-хау, связанные с рутинной, регулирование межличностных обменов в соответствии с позициями, ролями и намерениями тех, кто в них участвует.

Квалифицированное обучение способствовало формированию свободы и раскрепощённости обучающихся, предоставляет им возможность действовать от «своего собственного лица» и осуществлять собственные персональные коммуникативные планы.

Цель учителя заключается в более кропотливом отборе лингвострановедческого материала, приемлемо содействующего эффективному овладению иностранного языка.

Условия иноязычного общения в нынешнем обществе, когда иностранный язык представляется орудием общения, постижения, извлечения и сбережения данных, предрешили потребность обладания абсолютно всеми типами речевой деятельности: говорением и пониманием на слух речи в этом иностранном языке, а, кроме того, чтением и письмом. Степень адекватности владения тем либо другим типом речевой деятельности проверяется напрямую в практике иноязычного общения, при чтении аутентичной и содержательной литературы согласно профессии, при обмене письменной речью в виде заметок, книжек, аннотаций к ним, тезисов с целью конференций, деловых бумаг и т.д. [3].

Нередко безошибочность способа изучения иностранному языку подвергается сомнению, так как, невзирая на качественно новые, достаточно определенные запросы к уровню владения иностранным языком, экзамены по-прежнему нацелены на обычный либо какой-никакой иной способ изучения, где познаниям о языке придается больший смысл, нежели умениям и навыкам в самом языке, и где владение устной речью носит повторный подчиненный характер, а никак не является условием сотворения других речевых умений: навыка чтения и письма.

Коммуникативный подход подчеркивает действие. Речь идет о том, чтобы научиться действиям на иностранном языке: научиться представлять себя, обмениваться мнениями, выносить суждения, выражать свои чувства, строить гипотезы. Учителя используют документы (запись телевизионных новостей, диалог в учебнике), которые показывают реальную жизнь: мы говорим о новостях страны или читаем, как люди живут в повседневной жизни (ходят по магазинам, например). Всегда есть контекст и действие (движение или речь), которое позволяет ученику понять ситуацию общения.

Поэтому способность действовать, говорить на иностранном языке имеет приоритет над совершенством или богатством используемых слов.

«Особое внимание необходимо уделять организации самостоятельной работы студентов по иностранному языку, так как он участвует в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции» [4, с. 151].

Необходимо обозначить иную своеобразную функцию изучения иностранному языку.

Знание иностранного считается непреложным при изучении любой специальности, характеризует высококлассного специалиста в любой области народного хозяйства. Глубочайшее и довольно вольное владение иностранным языком очень важно для выпускников будущих профессионалов в наиболее разных областях народного хозяйства.

Список литературы

1. **Юртаева Н.И.** Управление карьерными организациями в профессиональном развитии студентов инженерного вуза/ Н.И. Юртаева / Вестник Казанского технологического университета. – 2012. – № 1, Т. 15. – С. 304.
2. **Леонтьев А.Н.** Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев – М. : МГУ. – 1975. – С. 362.
3. **Пассов Е.И.** Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. / Е.И. Пассов – М. : Просвещение, 1991.
4. **Кузнецова О.В.** К вопросу об организации самостоятельной работы студентов технического вуза по иностранному языку / О.В. Кузнецова / Вестник Казанского технологического университета. – 2011. – № 10. – С. 167.

УДК 373.3.015.31

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Марданова Я.В.

магистрант II курса, специальность «Начальное образование», ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»
yana.bykova.1995@mail.ru

Научный руководитель: Сущенко О.Г., канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой начального образования Института педагогики и психологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

В данной статье рассматриваются основные направления работы по формированию ценностного отношения к здоровью у младших школьников. В экспериментальном исследовании апробированы содержание, методы и условия, способствующие формированию ценностного отношения к здоровью в процессе физического воспитания.

Ключевые слова: *здоровый образ жизни, ценностное отношение к здоровью, младший школьный возраст, физическое воспитание.*

В *современном* образовании одной из важнейших задач физического воспитания является ориентация не только на формирование у обучающихся жизненно необходимых физических качеств, умений и навыков, но и знаний о собственном организме, средствах и методах воздействия на улучшение физического состояния, а также сохранение и укрепление здоровья, формирование потребности в занятиях физическими упражнениями, физическом совершенствовании и здоровом образе жизни. Такая постановка задач связана с осмыслением здоровья человека как ценности, выявлением ценностного потенциала физического воспитания как средства гармоничного развития телесного, психического и духовного здоровья подрастающего поколения [3]. Все это дает возможность рассматривать физическое воспитание как сферу деятельности по формированию здорового образа жизни и культуры здоровья личности, в основе которой ценностное отношение к здоровью и связанная с таким отношением деятельность по его сохранению и развитию [3; 4]. В таком контексте проблема формирования ценностного отношения к здоровью у детей младшего школьного возраста в процессе физического воспитания приобретает особую значимость в образовательном процессе начальной школы.

Отношение ученика к здоровью напрямую зависит от сформированности в его сознании этого понятия. В частности, Е.В. Воднева считает, что ценностное отношение к здоровью у детей младшего школьного возраста представляет собой «интегративное образование личности, которое характеризуется включенностью здоровья в сферу интересов и деятельности ребенка, наличием у детей необходимых представлений о здоровье, здоровом образе жизни, наличием устойчивой мотивации и потребности в сохранении здоровья, следованием такому стереотипу поведения, в основе которого здоровье человека осознается как наивыс-

шая жизненная ценность» [1, с. 9]. В.Т. Кудрявцев отмечает необходимость целенаправленной деятельности над формированием у ребенка осмысленного отношения к своему здоровью посредством создания в его воображении «образа здоровья» как идеала, к которому он должен стремиться [2].

Теоретические положения об основах формирования ценностного отношения к здоровью учеников младшего школьного возраста определили направление экспериментальной работы по реализации этой цели в процессе физического воспитания. В ходе эксперимента предполагалось решение следующих задач:

- формирование знаний, связанных с проблемой здоровья человека, его сохранения и развития;
- расширение представлений о строении и функционировании организма человека; о важных компонентах здорового образа жизни (правильное питание, движение, закаливание, гигиена, сон, режим дня); негативных факторах, которые разрушают здоровье;
- мотивирование и побуждение учащихся к формированию системы гигиенических навыков, необходимых для поддержания здоровья;
- формирование устойчивой потребности в двигательной активности; отношения к здоровью как ценности.

Эксперимент по формированию ценностного отношения к здоровью у младших школьников в процессе физического воспитания проходил в несколько этапов.

На первом этапе нами проводилась работа по формированию представлений об анатомических особенностях внешнего и внутреннего строения человека, функциях его основных органов и систем, индивидуальных особенностях организма. В качестве основных на данном этапе использовались методы, воздействующие на эмоциональную и познавательную сферы личности (рассказ, беседа, демонстрация, упражнения, метод проектов и др.). Важным на этом этапе являлось пробуждение в учениках адекватных эмоциональных переживаний по отношению к собственному здоровью и здоровью других.

Второй этап работы был ориентирован на формирование комплекса знаний о сущности здоровья и факторах, его определяющих, о дополнительных возможностях здорового организма, знаний о ценности здоровья как необходимого условия для полноценной жизни человека. Главным содержательным компонентом занятий по физическому воспитанию на данном этапе выступали специальные знания в области основ анатомии и физиологии человека; о признаках здоровья и не здоровья; знания индивидуальной гигиены; основных принципов сохранения и укрепления здоровья, значения физических упражнений для здоровьесбережения. Единство содержательного (интегрированные знания о человеческом организме и его здоровье) и практического компонента (физические упражнения, дидактические игры, реализация тематических проектов и др.) на уроках физического воспитания способствовало осознанию детьми важности знаний о здоровом образе жизни, необходимости закаливания, тренировки всех систем организма, понимания взаимосвязи занятий физической культурой и спортом с рациональным использованием резервов организма.

Итоговым результатом занятий стало освоение младшими школьниками знаний о ценности здоровья, о здоровом образе жизни; повышение интереса к проблеме сохранения и укрепления своего здоровья, устойчивое стремление к участию в занятиях физической культурой и спортом.

Следующий этап был посвящен формированию необходимости ведения здорового образа жизни посредством участия в занятиях физической культурой, закрепление и дальнейшее совершенствование приобретенных культурно-гигиенических навыков, навыков закаливания. То есть практическое освоение норм и правил здоровьесберегающего поведения.

Отметим, что в младшем школьном возрасте в процессе физического воспитания у ребенка в значительной мере присутствует эмоциональное восприятие ощущений от окружающего мира и собственного внутреннего состояния в процессе двигательной деятельности. На уроках физического воспитания игровой составляющей отводилось основное количество времени и в содержании, и структуре. Использовались также эйдетические методы, позволяющие наиболее естественным для младшего школьника образом создавать эмоциональный настрой на обучение; способствующие проявлению творческих способностей детей, проявлению различных видов их активности.

На заключительном этапе проводился анализ приобретенного опыта здоровьесберегающей деятельности, направленной на сохранение и укрепление здоровья. Для этого использовались индивидуальные и групповые беседы; обсуждение и анализ проблемных вопросов, приемы вербализации актуальных впечатлений, анализ ситуаций с привлечением сказочных героев и др.

На основе анализа работ исследователей в области теории и практики формирования культуры здорового образа выявлен ряд условий, способствующих оптимизации процесса формирования у детей младшего школьного возраста ценностного отношения к здоровью на занятиях физической культурой, в частности:

- создание в образовательном учреждении ценностно-ориентированного пространства здорового образа жизни;
- информационная и эмоциональная насыщенность занятий; разнообразие содержания, форм и методов организации физического воспитания;
- применение разнообразных методов эмоционального воздействия, направленных на формирование ценностного отношения к здоровью;
- направленность физического воспитания на формирование потребности в укреплении здоровья и мотивов здорового образа жизни.

Таким образом, процесс формирования ценностного отношения к здоровью у младших школьников в ходе физического воспитания представляет собой ряд последовательных этапов: ориентация ребенка на развитие интереса к собственному здоровью и физической культуре, обогащение личного опыта ребенка, включающее формирование основных стратегических компонентов ценностного отношения к здоровью. Полученные экспериментальные данные подтверждают эффективность предложенной стратегии, направленной на формирование ценностного отношения к здоровью у детей младшего школьного возраста в процессе физического воспитания.

Список литературы

1. **Воднева Е.В.** Педагогические условия формирования ценностного отношения к здоровью у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.В. Воднева. – Смоленск, 2003. – 25 с.
2. **Кудрявцев В.Т.** Физическая культура и развитие здоровья ребенка / В.Т. Кудрявцев // Дошкольное воспитание, 2004. – № 5. – С. 66–72.
3. **Лубышева Л.И.** Социология физической культуры и спорта / Л.И. Лубышева – М. : «Академия», 2004. – 240 с.
4. **Столяров В.И.** Концепция физической культуры и физкультурного воспитания / В.И. Столяров, И.М. Быховская, Л.И. Лубышева // Теория и практика физической культуры. – 1998. – № 5. – С. 11–15.

УДК [373.3.015.31:316.42]- 044.352

ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ КОЛЛЕКТИВНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Маринюк Д.Ф.

магистрант II курса, специальность «Начальное образование», ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»
chdf96@mail.ru

Научный руководитель: Соннова М.В., канд. пед. наук, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

В данной статье идет речь о воспитании толерантности у младших школьников в системе коллективных отношений. Рассматривается система педагогических условий формирования толерантности у младших школьников.

Ключевые слова: воспитание, личность, младший школьный возраст, толерантность, формирование коллективных отношений.

В педагогике существует множество идей всестороннего воспитания личности ребёнка. Можно сказать, что воспитание – это процесс развития и становления личности. Данный процесс специально организован, управление и контроль над которым производит учитель в тесной взаимосвязи с воспитанниками. Конечная цель процесса воспитания – сформированность всесторонне развитой личности.

Рассматривая процесс воспитания толерантности как качество личности младшего школьника в системе коллективных отношений в начальной школе необходимо обратить внимание на то, что огромное влияние на формирование личности оказывает именно детский коллектив.

Проблема воспитания личности младшего школьника в системе коллективных отношений в начальной школе рассматривалась многими известными психологами и педагогами, среди которых можно выделить: С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Н.К. Крупская, А.А. Бодалёв, Т.Е. Конникова, И.П. Иванов, Л.И. Гриценко[5].

Сегодня проблема толерантного воспитания младших школьников является как никогда актуальной, потому что процесс обучения в начальной школе это тот период, когда формируются гуманистические ценности ребенка.

Важно отметить, что в детской среде имеет место эгоизм, агрессивность, эмоциональная неустойчивость. Часто мы наблюдаем отсутствие взаимоуважения, сформированности дружеских отношений в детском коллективе. Однако развитие и формирование личности можно успешно осуществлять только в коллективе и через коллектив.

Рассматривая вопрос о влиянии коллектива на развитие личности младшего школьника, невозможно не обратиться к взглядам великого русского педагога К.Д. Ушинского, который изучал коллектив и оставил множество великих идей. К.Д. Ушинский признавал и выдвигал

идею, что именно коллектив играет ведущую роль в процессе воспитания и формировании личности младшего школьника. Главным принципом педагога являлась позиция, что нельзя обучать, не воспитывая. Главной задачей К.Д. Ушинский считает воспитание личности направленной на благо других, отзывчивой, добродушной, человеколюбивой, то есть гуманной и толерантной. Педагог без сомнений утверждает, что воспитание толерантной личности в индивидуальном порядке невозможно. Он считает главным условием всестороннего воспитания личности только лишь в коллективе и с помощью детского коллектива, конечно же, под чутким и грамотным руководством учителя [5].

Также А.С. Макаренко указывал, что воспитателем личности является коллектив, именно в коллективе обеспечивается свобода и достоинство личности, её защищённость и широкие социальные связи.

Таким образом, формирование личности и коллектива неразрывно связаны друг с другом. С раннего возраста дети попадают в коллектив и подвергаются его влиянию, как положительному, так и негативному. Воспитание личности младшего школьника в условиях начальной школы происходит под влиянием новых отношений, ребёнок попадает в коллектив учителей, одноклассников, незнакомых ему ранее. Так происходит становление личности, закладываются её важнейшие качества: взаимопомощь, доброжелательность, активность, дружелюбие. Исходя из этого, воспитывать такое качество личности, как толерантность, необходимо с раннего детства. Дети имеют свойство копировать поведение окружающих их людей, в первую очередь, родителей. Именно в семье закладывается такое качество, как толерантность личности. При этом в общеобразовательном учреждении также должна осуществляться педагогическая деятельность по формированию толерантности.

Однако все эти качества невозможно сформировать без создания, в первую очередь, полноценного коллектива и коллективных отношений. Чем более активны члены коллектива, тем большее воспитательное влияние он оказывает на личность. Такой коллектив способствует формированию ясной и уверенной позиции каждого члена детского коллектива, формированию толерантной личности.

Толерантность является ключевым духовно-нравственным принципом гражданского общества. От уровня терпимости человека зависит успешность или не успешность его вхождения в общество, т.е. результат его социализации. Изучением толерантности занимаются многие исследователи, такие как Г.В. Безюлева, Г.М. Шеламова, Л.Г. Федоренко и многие другие [5].

Можно выделить такие направления воспитания толерантности у детей младшего школьного возраста:

- 1) воспитание у детей принципа уважения человеческого достоинства;
- 2) принятие детьми того, что каждый человек является уникальной личностью (необходимость воспитания у детей уважения к определённым различиям между людьми);
- 3) понимание детьми принципа взаимодополняемости как основной черты различий (каждому ребёнку нужно понять, что различия между людьми могут выступать как дополняющие друг друга элементы);
- 4) понимание учащимися младшего школьного возраста принципа взаимозависимости как основы совместных действий (дети должны научиться совместно решать возникшие проблемы и разделению труда при выполнении заданий, чтобы дети наглядно увидели, как удобно решать проблемы через сотрудничество) [4].

Существуют различные подходы к классификации методов и форм воспитания толерантного поведения детей младшего школьного возраста.

Методы воспитания толерантности – это такие способы формирования у детей готовности к принятию других людей и терпимому отношению к ним [1].

Методы воспитания толерантности у детей младшего школьного возраста можно разбить на три группы:

- 1) воспитание толерантного поведения на уровне сознания (этическая беседа, разъяснение, диспут, рассказ на этическую тему, пример, внушение);
- 2) методы организации деятельности и воспитания опыта толерантного поведения (требование, упражнение, поручение, приучение);
- 3) стимулирующие методы толерантного поведения (поощрение, наказание) [2].

Существуют такие формы воспитания толерантного поведения, как программные (тренинги, уроки) и внепрограммные (секции, кружки, общественные объединения, клубы).

Для организации толерантных взаимоотношений в школе между детьми младшего школьного возраста необходимо наполнять детей знаниями и навыками про ненасильственные отношения между людьми, про позитивное отношение к окружающим, про различные виды жизнедеятельности, про уважение прав человека. Детей необходимо обучать бесконфликтному взаимодействию и межличностному общению. Создавать условия сотрудничества с ровесниками, создавать альтернативу для осуществления детьми свободного выбора. Проводить работу с родителями для включения их в активное сотрудничество с учителями по вопросам воспитания толерантного взаимоотношения. Создавать позитивную атмосферу в младшей школе.

Педагогическими условиями воспитания толерантности как необходимого качества личности младших школьников в процессе обучения в начальной школе необходимо выделить именно готовность учителей младшей школы к деятельности в процессе воспитания толерантности у младших школьников.

Можно выделить следующие педагогические условия воспитания толерантности как необходимого качества личности младших школьников в процессе обучения в начальной школе, которые являются более эффективными:

- необходимость в специальной подготовке педагогов и родителей к воспитанию толерантности младших школьников;
- внедрять в учебно-воспитательный процесс младшей школы программу воспитания толерантности с использованием интерактивного педагогического общения (как во время уроков, так и использование во внеклассной работе);
- организовывать учебно-воспитательный процесс таким образом, чтобы осуществлялось закрепление у младших школьников эталонов толерантного взаимоотношения с окружающими.

Внедрять идеи толерантности в процесс обучения и воспитания младших школьников должны педагоги, воспитатели, учителя, педагоги дополнительного образования, социальные педагоги-психологи, дефектологи, методисты и т.д.

Можно сделать вывод, что воспитание толерантности у младших школьников – процесс сложный, осуществляемый всем социальным кругом, в котором находится ребёнок. А также воспитание происходит под влиянием взаимоотношений в семье, сложившихся взглядов и отношений ее членов к другим людям и обществу в целом, под влиянием общения со сверстниками и окружающими людьми.

Список литературы

1. **Борытко Н.М.** Введение в педагогику толерантности : учебное пособие для студентов педагогических вузов / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков. – Волгоград : [б. и.], 2006. – 79 с.
2. **Степанов П.В.** Воспитание толерантности у школьников: теория, методика, диагностика/ Под ред. Л.И. Новиковой. – М. : АПКИПРО, 2005. – С. 36–55.

3. **Риэрдон Б.Э.** Толерантность – дорога к миру / Б.Э. Риэрдон. – М., 2001.
4. **Эльконин Б.Д.** Введение в психологию развития / Б.Д. Эльконин. – М. : Тривола, 1994.
5. **Шилова М.И.** Учителю о воспитанности школьника / М.И. Шилова. – М., 1990.



УДК 37.091.113:005.58

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ АВТОРИТЕТА РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Медведкова Л.Н.

магистрант II курса, специальность «Управление учебным заведением», ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

ludmilamedvedkova@mail.ru

Научный руководитель: Турянская О.Ф. канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики Института педагогики и психологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

В данной статье раскрывается сущность понятия «авторитет руководителя». Рассматриваются условия формирования авторитета руководителя и его ключевых параметров.

Ключевые слова: *руководитель, менеджер, управление, лидерство, авторитет.*

Современное образование призвано решать важные задачи, которые стоят перед обществом. Изменение социальных приоритетов, запросов рыночной экономики, модернизация производственных сфер вносит в систему образования существенные изменения.

В последнее время в обществе возрастает запрос на получение образования высокого стандарта, которое направлено на подготовку высококвалифицированных специалистов различных сфер деятельности. Однако удовлетворить потребности общества и соответствовать темпам развития инновационных технологий система образования в полной мере не может. Это связано и с общей неготовностью управленческих кадров решать нестандартные задачи в организации образовательной деятельности, преобладанием инертных процессов в системе образования, отсутствием материально-технического обеспечения, дефицитом профильных специалистов.

Для решения существующих проблем образовательному учреждению необходим современный руководитель, который отличается целеустремленностью, творческим мышлением, лидерской позицией, амбициозностью, инициативностью.

Для подготовки качественных руководящих кадров необходима систематическая подготовка, переподготовка и повышение квалификации руководителей, что позволит будущим управленцам изучить разнообразные формы взаимодействия участников образовательного процесса в организации, современные образовательные стандарты, рассмотреть и апробировать в практических условиях новые управленческие технологии.

Оценивая результативность управленческой деятельности руководителя, невозможно не коснуться анализа его авторитета в данной организации.

Главная задача данной статьи – проанализировать условия формирования авторитета и определить уровни развития авторитета руководителя.

Исследователи педагогических наук занимались изучением деятельности руководителя образовательной сферы, ее направленностью, содержанием, формами и стратегиями развития.

Среди них следует отметить весомость научного вклада В.П. Беспалько, И.Ф. Исаевой, Н.В. Кузьминовой, Ю.Н. Кулюткиной, Т.М. Куриленко, А.К. Марковой, В.А. Слостенина, Ю.П. Сокольникова, Л.Ф. Спириной, М.А. Степинской, М.Л. Фрумкиной, Л.М. Фридмана и др.

В этих работах представлены требования к уровню компетентности руководителя, его личным качествам, описан процесс подготовки руководителя к реализации управленческих функций.

Эффективность деятельности образовательной организации напрямую связана с авторитетом руководителя. Существует мнение, что с назначением на должность и обретением определенного статуса руководитель приобретает и авторитет. Однако это мнение ошибочно.

Ведь авторитет – это влияние личности на коллектив, вызванное и обоснованное достижениями в профессиональной сфере, лидерскими способностями, коммуникативными навыками руководителя [2, с. 11].

Авторитет руководителя обеспечивает влияние на коллектив, создает непререкаемую репутацию среди коллег, которая формирует общественное мнение о качествах личности, профессиональных способностях человека.

Определим составляющие авторитета руководителя:

- Высокий уровень профессионализма — основа должностного авторитета.
- Справедливость, честность, ответственность — основа морального авторитета.
- Власть, которая является формальным авторитетом, вызванным должностными полномочиями.

Исследования Г. Кунца и С. О’Доннела показали, что, несмотря на предпочтения коллектива истинному или моральному авторитету, основанному на личных качествах руководителя, большинство сотрудников (65 %) не будут воспринимать серьезно поручения человека, не имеющего должностного обоснования и соответствующего статуса [3, с. 27].

Авторитет руководителя формируется:

1. На основании признания его личностных качеств.
2. На основании признания его профессиональных качеств.

Истинный авторитет представляет собой единство личностных и профессиональных качеств руководителя образовательного учреждения. Такой вид авторитета может завоевывать человек с высоким уровнем интеллектуальных способностей, силой волей, ценностными ориентирами, руководствующийся собственными принципами, проявляющий требовательность и справедливость.

Авторитет играет решающую роль в формировании сплоченного коллектива, установлении доверительных отношений, основанных на взаимоуважении и взаимопонимании. Рассмотрим пути формирования авторитета.

Первый путь – стихийный. В этом случае коллектив выбирает самостоятельно руководителя по результатам профессиональной деятельности, личностным качествам, организаторским и лидерским способностям. Так появляется авторитет на основании коллективного признания авторитетности той или иной личности.

Второй путь – осознанный. Такой вид авторитета возникает не спонтанно, а целенаправленно, на основании отзывов других профессионалов, рекомендаций вышестоящих руководителей.

Значимость первого и второго путей формирования авторитета заключается в ценности их цели – создание сплоченного коллектива, благоприятного производственного климата и продуктивных взаимовыгодных профессиональных отношений.

Для формирования первичного авторитета необходимо учитывать шесть уровней его становления:

Уровень 1. Определение собственного «Я».

На этом уровне руководитель проводит самодиагностику, выявляя сильные качества характера, необходимые для успешного выполнения управленческих задач, а также – недостатки, внутренние мотивы, особенности индивидуально-психологических процессов.

Уровень 2. Взаимоотношение с коллективом, подчиненными.

Формирование авторитета зависит не только от личной заинтересованности руководителя, но и от качества межличностных отношений руководителя и подчиненных.

Приоритетной задачей управленческой деятельности руководителя является создание гармоничных, продуктивных отношений с коллективом, при которых каждый сотрудник ориентирован на достижение высоких профессиональных результатов и получение удовлетворения от собственных достижений.

Достижение такого результата возможно в том случае, если руководитель выстраивает с коллективом демократические отношения, проявляет интерес к мнению сотрудников, их отношению к происходящему в образовательном учреждении, признает профессиональные и личностные качества.

Отношения между руководителем и подчиненными должны основываться на доверии. Путь к сердцу коллектива руководитель может найти через демократические отношения, когда подчиненные могут рассчитывать на помощь и поддержку.

Современный руководитель должен быть самодостаточен, энергичен и предан своему делу. Ведь руководитель задает общий ритм работы всему коллективу.

Уровень 3. На этом уровне руководитель должен сформировать представления об организации, в которой он работает. Руководителю необходимо изучить историю возникновения образовательной организации, процесс развития и становления коллектива, его профессиональный потенциал, особенности и приоритеты развития. Такой анализ характеристик коллектива позволяет руководителю развивать сотрудников гармонично и последовательно.

Современный менеджер должен осознавать существующие возможности и ресурсы образовательной организации, что в будущем обеспечит устойчивый интерес у потенциальных сотрудников и сформирует благоприятные условия для работы.

Вот что ценится в организации больше всего:

- интересная и значимая работа;
- высокая зарплата;
- возможность карьерного роста;
- уверенность в будущем;
- удобный рабочий график;
- благоприятные условия труда;
- взаимоотношения с коллегами;
- доверительные отношения между руководителем и сотрудниками;
- возможность развиваться и самосовершенствоваться;
- справедливая и объективная оценка менеджером деятельности сотрудников;
- учет руководителем мнений и интересов работников организации;
- помощь в решении личных проблем.

Уровень 4. На этом уровне руководитель должен сформировать представления о направлении образовательной организации. Для этого менеджеру необходимо изучить особенности данной организации, её сильные и слабые стороны. Когда руководитель завоевывает авторитет внутри образовательного учреждения, тогда можно выходить на более масштабный уровень – макроуровень.

Уровень 5. Партнерские отношения с другими организациями. На этом уровне важно выстроить взаимовыгодные отношения с другими организациями для обмена опытом, идеями, осуществления регулирования кадровых вопросов. Для успешной реализации поставленных задач образовательная организация должна иметь уникальный профессиональный капитал, пользоваться спросом среди родительской общественности, иметь перспективный план развития.

Авторитет руководителей отличается подвижностью, его достаточно трудно завоевать, но очень легко потерять.

Для того чтобы сохранить имеющийся авторитет, руководителю необходимо обладать высоким уровнем самодисциплины и самоконтроля, обеспечивая согласованность слов, решений и действий.

Управленческие решения руководителя должны соответствовать требованиям времени, в то же время нельзя полагаться только лишь на ранее накопленный опыт.

Каким же должен быть современный руководитель, чтобы пользоваться авторитетом среди коллег и сотрудников? Самодостаточной личностью, обладающей харизматичностью, проявляющей справедливость и принципиальность в работе, демонстрирующей самообладание при решении острых задач.

Такой руководитель будет пользоваться истинным авторитетом и общим признанием у своего коллектива, осуществлять целенаправленное решение поставленных задач, сохраняя при этом высокий уровень мотивации.

Для настоящего руководителя руководство – это не просто процесс организации и контроля работы своих подчиненных, это – стиль жизни, который реализуется во время педагогической повседневной работы.

Таким образом, эффективный руководитель держит в своих руках главные рычаги образовательного двигателя, и от того, насколько он в совершенстве будет владеть управленческой теорией и практикой, будет зависеть уровень образованности граждан, соответствие качественного показателя образования установленным европейским стандартам и развитие важных макроструктурных элементов образовательного процесса.

Список литературы

1. **Володько, О.М.** Имидж менеджера: пособие для студентов вузов / О.М. Володько. – Минск : Амалфея, 2008. – С. 15–17.
2. **Лукичева Л.И.** Управление организацией: учеб. пособие по специальности «Менеджмент организации» / Л.И. Лукичева. – М. : Омега, 2006. – С. 2–8.
3. **Мескон М.Х.** Основы менеджмента/ М.Х. Мескон. – М. : Дело, 2001. – С. 29–33.
4. **Максвелл, Дж.С.** Лидерство: 25 ключевых принципов построения взаимоотношений с людьми/ Дж. С. Максвелл. – Минск : Попурри, 2006. – С. 71–76.

УДК 373.3.035:316.46

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Нечепуренко О.Н.

магистрант 2 курса, специальность «Начальное образование», ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»
nечepurenko1979@mail.ru

Научный руководитель: Никулина А.Д., канд. пед. наук, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

В данной статье раскрывается сущность понятий «лидерство» и «лидерские качества». Рассматривается возможность формирования лидерских качеств у младших школьников во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: лидерские качества, младший школьный возраст, внеурочная деятельность.

В современном мире люди стремятся быть успешными в своей деятельности. Школьники хотели бы пользоваться авторитетом у одноклассников. Взрослые люди хотят сделать карьеру, а пожилые люди требуют внимания к себе. Школьники и взрослые живут в коллективах. Лидерство – это способность сплотить коллектив и повести его к определённой цели.

Российские педагоги проявили заинтересованность к формированию лидерских качеств у учащихся в двадцатые годы двадцатого века и начали работу по изучению понятия «лидерство».

В современной педагогической литературе лидерство рассматривают как черту характера сравнительно недавно. Изучением этого вопроса занимались такие исследователи, как И.Р. Колтунова, Е.С. Кузьмин, Л.И. Уманский. Е.Г. Карпов, А.С. Сиденко, И.С. Сергеев в своих трудах рассматривали теоретические основы формирования лидерских качеств личности. Большая часть трудов посвящена изучению лидерства во взрослом возрасте.

Формирование лидерских качеств у младших школьников изучено недостаточно. Это значит, что в образовательных учреждениях различных типов нужно разрабатывать новые способы и методы организации воспитательного процесса, направленного на становление лидеров.

Целью нашей статьи является анализ формирования лидерских качеств младших школьников и выявление направлений внеурочной деятельности учителей по воспитанию лидеров.

Анализ актуальности и противоречий определил проблему исследования: какими должны быть организационно-педагогические условия, направленные на формирование лидерских качеств у младших школьников во внеурочной деятельности.

Актуальность данной проблемы повлекла за собой выявление противоречия между потребностью в методическом обеспечении процесса формирования лидерских качеств младшего школьника и недостаточной методической разработанностью способов их формирования во внеурочной деятельности в начальной школе.



Как показывает практика современной школы, развивать социальную активность целесообразно начиная с младшего школьного возраста, так как именно на этом этапе жизни ребёнок активно формируется как личность. Поступление ребёнка в школу меняет его социальную ситуацию развития, у него появляются новые обязанности, качество выполнения которых получает общественную оценку. Вся система жизненных отношений ребёнка перестраивается и во многом определяется тем, как хорошо он выполняет их [3]. Механизм проявления социальной активности и формирования лидерских качеств требует более подробного изучения.

Л.С. Выготский писал, что ребёнок, подрастая, теряет присущую ему непосредственность и начинает руководствоваться определёнными целями и мотивами. Серьёзные изменения, которые происходят с ребёнком в младшем школьном возрасте, говорят о больших возможностях его развития, в том числе и становление лидерства [1].

Как показывает личный опыт работы учителем начальных классов, во внеурочной деятельности младший школьник может формировать лидерские качества [2].

Связь понятий коллектива и лидерства показывает, что у младших школьников малый опыт совместной деятельности, поэтому очень важно научить их действовать сообща [4].

Проявление активности некоторых учеников характеризует их поведение с отрицательной стороны, иногда они бывают неуправляемыми. Регулярное общение с ровесниками помогает осознать каждому младшему школьнику, какие качества ценятся больше всего в коллективе [5].

Младших школьников учитель убеждает, что главное качество лидера – это умение поставить коллективные цели и привлечь других детей к их воплощению в жизнь. Иногда лидер ставит цели не социально-одобряемые, но ему не составляет труда привлечь других в выполнение намеченных им проектов. Обычно младшие школьники считают лидером одноклассника, который постоянно интересуется жизнью класса, активно принимает в ней участие.

Для изучения уровня сформированности лидерских качеств нами было проведено исследование в ССШ № 6 г. Свердловска с учащимися четвёртого класса 22 человека. Возраст участников эксперимента 10-11 лет.

Чтобы узнать, насколько сформированы лидерские качества у учащихся четвёртого класса, мы использовали методики, которые соответствуют возрасту детей и целям нашего исследования. Эти методики позволяют лучше понять личностные качества учащихся, их взаимоотношения с ровесниками в коллективе.

Процесс исследования проходил в несколько этапов.

Вначале велось наблюдение за поведением детей во время игры. Играя в игры «Гомеостат», «Фотограф», «Пчёлка» во время внеурочной деятельности, учащиеся могли свободно общаться между собой. Для учителя открылась возможность понаблюдать за тем, как учащиеся ведут себя в непринуждённой обстановке, на какие группы они делятся во время игр, насколько стабилен состав этих групп, дружеская обстановка. Рассматриваемая методика заключается в том, что наблюдения велись непосредственно во время игр, ведь для младших школьников игровая деятельность всё ещё занимает важное место наряду с учебной.

В продолжение исследования была поставлена цель – узнать, какими важными качествами должен обладать лидер. Учащимся было предложено продолжить предложение «Лидер – это...». Учащиеся продолжали предложение по-разному, но некоторые ответы были даны чаще других. Например, «Лидер – тот, кто умеет договориться со всем классом», «Лидер – это тот, кто умеет поставить перед собой цель и достичь ее», «Лидер – это человек, который может увлечь за собой весь класс». Проанализировав ответы учащихся, был составлен портрет

лидера. Лидер – это обладающий авторитетом человек, за которым идут члены коллектива, он за достижение поставленных целей.

На следующем этапе эксперимента учащиеся отвечали на вопрос «Способен ли ты быть лидером?» Предлагалось проанализировать десять высказываний и поставить знак «плюс» в зависимости от того, если ученик согласен. Приведём примеры поставленных вопросов: «Вам нравится быть первым, лучшим?», «Считают ли окружающие Вас решительным человеком?», «Нужен ли Вам советчик, который будет направлять Вашу деятельность?», «Во время разговора с людьми, случалось ли Вам иногда потерять хладнокровие?», «Стараетесь ли Вы всегда быть в центре внимания?», «Волнуетесь ли Вы, если Вам поручено ответственное поручение?», «Вы довольны, когда удаётся кого-то в чём-то убедить?», «Вам нравится, когда Вас побаиваются?», «Упрекаете ли Вы людей в чём-то если они этого заслуживают?», «Волнуетесь ли Вы ожидая встречи с важными людьми?»

Когда были обработаны результаты опроса учащихся, мы узнали, что у 28% четвероклассников оказались выраженными лидерами. Такие результаты соответствуют действительности.

Чтобы узнать, насколько сильно у детей развито отношение к себе и способность к самоутверждению, они заполнили «Диагностическую карту успешности». В этом задании необходимо оценить каждое из предложенных качеств и умений по десяти бальной шкале, где самый высокий балл – 10, а самый низкий – 1.

После получения результатов опроса, было организовано обсуждение с учителем по изучению анкет учеников, является ли он лидером.

Лидерами посчитали себя Максим М., Олег К., Юрий П., Валерия В., Артём Г. и Сергей В. Они действительно обладают ярко выраженными качествами лидера. Вместе с тем, у Богдана С. оказалась слишком развитой самокритичность, а Диана К. недооценивает свои возможности и способности. По мнению этих учащихся они ещё не могут себя отнести к лидерам.

По результатам проведённого исследования выяснилось, что у лидеров развиты такие качества, как общительность, коммуникабельность, честность, чувство юмора и трудолюбие.

Проведённое нами исследование по формированию лидерских качеств у младших школьников во внеурочной деятельности показало, что процесс развития лидерского потенциала строится поэтапно от фронтальных форм, через дифференциацию к индивидуализации. Нашей задачей на каждом этапе исследования было обеспечение включенности лидера в организаторскую деятельность, позволяющую в данный конкретный момент наиболее полно раскрыться его лидерским возможностям, знаниям, умениям и одновременно реализовать «зону ближайшего развития» его лидерского потенциала.

Список литературы

1. **Возрастная и педагогическая психология.** Хрестоматия: Учебное пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. – М. : Издательский центр «Академия», 1998. – С. 18–24.
2. **Давидович В.Н.** Формирование положительного взаимовлияния детей младшего школьного возраста в процессе совместной продуктивной деятельности / В.Н. Давидович. – М. : 1994. – С. 12–19.
3. **Менегетти А.** Психология лидера [Текст] / А. Менегетти.–М., 2001.– 202 с.
4. **Общение и оптимизация совместной деятельности** (под редакцией Андреева М., Якуше К. и др.) – М. : Издательство МГУ, 1987.
5. **Пескова И.В.** Организаторские умения педагога – условие воспитания лидерских качеств детей / И.В.Пескова // Тез. докл. Междунар. науч.-метод. конф., Н. Новгород, 30–31 января 2002 г. – Н. Новгород : ВГИПА, 2002. – С.77–78.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Никитина Н.А.

магистрант II курса, специальность «Начальное образование», ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»
0500817410@mail.ru

Научный руководитель: Дьяченко Б.А., канд. пед. наук, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

В данной статье рассматривается использование здоровьесберегающих технологий на уроках физкультуры, обосновывается их эффективность.

Ключевые слова: урок физической культуры, здоровьесберегающие технологии, здоровье, младший школьник.

Государственный образовательный стандарт начального общего образования ставит целью образовательного процесса в начальной школе не только качественное обучение и воспитание младших школьников, но и не нанесение ущерба их здоровью, снижение динамики ухудшения здоровья обучающихся. Учитывая необходимость выполнения данной цели, работу учителей начальной школы необходимо направить на сохранение и укрепление здоровья учащихся, прежде всего, за счет здоровьесберегающих технологий, а урок физической культуры должен стать главным уроком здоровья.

Цель статьи заключается в научном обосновании использования здоровьесберегающих технологий на уроках физической культуры в начальной школе.

Здоровьесберегающие технологии и их роль в образовательном процессе рассматриваются в трудах учёных М.А. Данилова, Б.П. Есипова, Н.И. Гамбург, Г.И. Шукиной, С.П. Евсеева, Л.И. Лубышевой, Л.Д. Назаренко, И.Н. Тимошиной, Л.В. Шапковой, Н.К. Смирнова В.Д. Сонькина.

Технологии здоровьесбережения в образовании, по мнению Н.К. Смирнова, – это все те психолого-педагогические технологии, методы, программы, направленные на воспитание у детей культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, мотивацию на ведение здорового образа жизни, формирование представления о здоровье как ценности [1].

В.Д. Сонькина считает, что здоровьесберегающая технология, – это:

- условия обучения ребенка в школе (отсутствие стресса, объективность требований, релевантность методик обучения и воспитания);
- соответствие учебной и физической нагрузки возрастным способностям ребенка;
- корректная организация учебного процесса (в соответствии с половыми, возрастными, индивидуальными особенностями и гигиеническими требованиями);
- необходимый, достаточный и рационально организованный двигательный режим [2].

Таким образом, к здоровьесберегающим технологиям мы относим программы, приемы, методы организации образовательного процесса, не наносящие вред здоровью. Это такие педагогические средства и методы, которые способствуют формированию и поддержанию высокого уровня здоровья младших школьников.

Организационной формой физического воспитания в начальной школе остается урок физической культуры. В настоящее время количество часов на проведение уроков физической культуры в школе увеличено и составляет три раза в неделю. Структура урока физической культуры предполагает смену видов деятельности, дозировку физической нагрузки, контроль за состоянием здоровья каждого обучающегося на уроке.

Обязательным условием применения здоровьесберегающих технологий является наличие спортивного зала, спортивных площадок, оснащение необходимым исправным инвентарем.

Специфика применения здоровьесберегающих технологий на уроках физической культуры заключается в том, что их использование ставит целью усвоения знаний о здоровье, формирование умений оберегать, поддерживать и сохранять его, самостоятельно и эффективно решать задачи здорового образа жизни.

Эффективными средствами физического воспитания детей младшего школьного возраста является система упражнений, включенная в такие разделы программы по физическому воспитанию обучающихся начальных классов, как «Подвижные и спортивные игры», «Гимнастика с элементами акробатики», «Легкоатлетические упражнения», «Кроссовая подготовка».

Важным разделом в программе физической культуры начальных классов с позиции мотивации обучающихся к сохранению здоровья и занятиям физической культурой и спортом является раздел «Основы знаний о физической культуре». В этом разделе младшие школьники получают знания о различных видах спорта, способах формирования здорового образа жизни, правилах личной гигиены.

При разработке двигательного режима учитель начальных классов предусматривает рациональное содержание двигательной активности младших школьников, основанное на оптимальном соотношении разных видов физкультурно-оздоровительных занятий, подобранных с учетом возрастных и индивидуальных особенностей. К ним мы относим утреннюю гимнастику, которая проводится перед уроками, подвижные игры, физкультминутки, дни здоровья, физкультурно-спортивные праздники на воздухе, игры-соревнования, спартакиады.

При организации физического воспитания младших школьников мы выполняем санитарно-гигиенические нормы и правила, способствующие созданию благоприятных и безопасных условий для проведения уроков физической культуры, предотвращению состояния переутомления.

С целью проверки эффективности использования здоровьесберегающих технологий на уроках физической культуры в начальной школе мы провели эксперимент, в котором приняли участие 30 респондентов учащихся 3-х классов Государственного образовательного учреждения Луганской Народной Республики «Суходольская средняя общеобразовательная школа №17», г. Суходольск.

Экспериментальная и контрольная группы находились до эксперимента в равных условиях. Практически все учащиеся имели одинаковый уровень физической подготовки, физического развития и состояния здоровья.

В процессе исследования контрольная и экспериментальная группы в течение учебного года занимались по программе физического воспитания для начальных классов «Школа России», однако в экспериментальной группе дополнительно проводились физкультминутки во время занятий и на большой перемене, ежедневная утренняя гимнастика, уроки на свежем воздухе, внеурочные спортивные мероприятия. Исследование проводилось в три этапа.

На первом, поисковом, этапе была собрана информация о исследуемой проблеме, влиянии технологий здоровьесбережения на состояние здоровья участников эксперимента на уроках физической культуры, определялись объект, цель, предмет и идея исследования, был определен комплекс необходимых методов исследования, разработана программа констатирующего эксперимента.

На втором, констатирующем этапе проводился сбор и обработка первичных данных эксперимента. При проведении уроков физической культуры выкристаллизовалась экспериментальная методика о влиянии технологий здоровьесбережения на состояние здоровья участников эксперимента.

На третьем, формирующем этапе осуществлялся ключевой педагогический эксперимент, целью которого была проверка результативности влияния здоровьесберегающих технологий на самочувствие младших школьников; проводился анализ и систематизация приобретенных опытно-экспериментальных данных с дальнейшей их доработкой, формулировкой выводов и практических рекомендаций.

Контрольные тестирования, задания, испытания и т.п. дадут лишь исходные (и текущие) данные для разработки индивидуальных заданий, суть которых состоит в том, что учащийся должен в каждый очередной период времени продвинуться вперед, что и подтвердят следующие тесты.

Очень важно, чтобы при этом учащийся не сравнивал свои возможности с возможностями других, так как каждый имеет свою индивидуальность, генетику, физические и духовные особенности и предрасположенности, то есть сравнивался с самим собой, анализируя свои ежедневные достижения. Однако для этого задания должны быть выполнимыми и стимулировать учащихся к активной работе. Пока же критерии оценивания базируются на сравнении результатов освоения знаний и умений с некоторыми усредненными значениями. В таком случае сильный ученик, не ощущая нагрузки, теряет интерес к повседневному учебному процессу. Слабый ученик чувствует себя обреченным, не в состоянии выполнить поставленные задачи, теряет стремление к учёбе.

В процессе исследования мы установили, что применение здоровьесберегающих технологий на уроках физической культуры требует создания комфортных условий, соблюдения санитарно-гигиенических норм, рационального освещения зала, влажной уборки зала, наличие у каждого учащегося сменной спортивной обуви и спортивной формы для занятий на уроке физической культуры в зале.

Систематические занятия физическими упражнениями благоприятно повлияли на центральную нервную систему учащихся, которая является главным регулятором всех физических и психических процессов в организме.

Постоянные занятия физическими упражнениями увеличили жизненную емкость легких, подвижность грудной клетки, улучшили телосложение.

Особенно результативными стали занятия с использованием на уроках физической культуры средств ритмической гимнастики, которая положительно повлияла на динамику развития координации, ритмичности, легкости и пластичности перемещений. Упражнения оказывают существенное влияние на формирование правильной осанки, красивой походки, воспитывают эстетические понятия, культуру движений. К тому же занятия под музыку создают эмоциональный фон.

На каждом уроке, независимо от разделов программы, мы проводили прыжки со скакалкой, которые также показали улучшение динамики здоровья учащихся.

Среди здоровьесберегающих технологий, используемых на уроках физической культуры, мы выделили несколько групп, отличающихся разными подходами к охране здоровья и,

соответственно, разными методами и формами работы.

В процессе физического воспитания с учениками младших классов учителям физической культуры необходимо использовать, прежде всего, физкультурно-оздоровительные технологии. Они направлены на физическое развитие учащихся. К ним относятся: закаливание, тренировка силы, выносливости, быстроты, гибкости и других качеств, отличающих здорового, тренированного человека от физически слабого человека.

Построение уроков физической культуры требует реализации физической активности по таким направлениям:

– занятия больших форм – уроки физической культуры и занятия в спортивных секциях во внеурочное время;

– занятия малых форм, вводимые в структуру учебного дня (вводная гимнастика до учебных занятий, физкультминутки, физические упражнения на удлиненной перемене и др.).

Таким образом, здоровьесберегающие технологии на уроках физической культуры можно рассматривать как гарантию безопасности для здоровья, как совокупность методов, приёмов, принципов физического воспитания, которые дополняют базовые технологии обучения и воспитания. Здоровьесберегающие технологии объединяют в себе все направления деятельности начальной школы по формированию, сохранению и укреплению здоровья младших школьников.

Список литературы

1. **Смирнов Н.К.** Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе / Н.К. Смирнов. – М. : АПК и ПРО, 2002. – 121 с.
2. **Сонькин В.Д.** Здоровьесберегающие технологии в общеобразовательной школе: методология, формы, методы, опыт применения – методические рекомендации / В.Д. Сонькин, М.М. Безруких. – М. : Триада-фарм, 2004. – 117 с.

УДК 373.015.31:502/504:316.42

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Поначевная И.А.

магистрант II курса, специальность «Начальное образование», ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»
ponachevnaya.in@yandex.ua

Научный руководитель: Соннова М.В., канд. пед. наук, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

В статье обоснована актуальность проблемы формирования гражданской ответственности младших школьников в системе начального образования Луганской Народной Республики. Приведены разработанные в ходе работы над магистерским исследованием пути формирования гражданской ответственности у младших школьников в процессе реализации задач экологического воспитания.

Ключевые слова: ответственность, гражданская ответственность, экологическая ответственность.

В условиях построения правового государства, Луганской Народной Республики, происходит модернизация всей системы образования, ставятся задачи воспитания граждан нового демократического общества. Очевидна необходимость воспитания определенной совокупности социально значимых качеств личности ребёнка, которые позволили бы ему быстро адаптироваться в новых социальных условиях, и служили бы основой для его дальнейшего развития. При этом формирование гражданской ответственности младших школьников является одной из наиболее важных проблем и одним из основных принципов государственной политики в области образования ЛНР.

В педагогике идёт постоянный поиск путей решения проблемы воспитания ответственности. Исследователи Г.Г. Григорьева, Н.А. Ветлугина, Л.К. Веретенникова, М.В. Борцова связывают воспитание ответственности с творческой деятельностью детей, М.Г. Яновская, С.Я. Лайзане – с игровой деятельностью младшего школьника.

Ответственное отношение к природе является одним из слагаемых гражданской ответственности. Поэтому в своей экспериментальной работе мы сделали два акцента: нравственный аспект и правовой. Мы использовали педагогические технологии, позволяющие организовать учебный процесс с учетом эколого-гражданской направленности обучения, а также с ориентацией на личность ученика, его интересы, склонности и способности. Суть нашего экспериментально-практического исследования заключалась в том, чтобы на уроках окружающего мира, рассматривая основные темы, максимально использовать краеведческий материал.

При разработке педагогических путей формирования гражданской ответственности у младших школьников в процессе реализации задач экологического воспитания мы взяли за основу организацию проектно-исследовательской работы с экологическим содержанием, в ходе которой могут актуализироваться условия формирования ответственности у детей младшего школьного возраста. Мы разработали педагогические пути и определили педагогические условия формирования гражданской ответственности для учащихся первых и вторых классов.

Так, в первом классе в начале учебного года мы предложили детям и их родителям создать в каждой семье свою «Копилку добрых дел». Эта копилка представляла собой небольшой блокнот, в который родители помогали детям записывать, какие добрые дела они сделали с пояснениями, зачем или почему это было сделано. Пояснения необходимы для того, чтобы ребёнок понимал роль и значение своих поступков, видел их результат и учился оценивать свои действия с позиций добра и пользы для окружающих. Так у детей постепенно формируется потребность в добрых делах и поступках.

В процессе изучения интегрированного курса «Окружающий мир», после изучения тем «Когда мы станем взрослыми» (о последствиях своих поступков); «Как изменится окружающий мир в будущем?» мы организовали и провели проект «О чём я мечтаю».

Цель проекта: пробудить в детях творческое воображение, желание преобразить окружающий мир, сделать его лучше, чище и добрее.

Результатом проекта стала «Книга будущего», созданная из рисунков детей. Книга была презентована на общем собрании детей и родителей. Во время презентации каждый ребёнок рассказывал о том, что он хочет сделать для того, чтобы наш мир стал таким, каким он его нарисовал.

После изучения тем «Правила поведения в природе» и «Что такое экология?» мы организовали конкурс-выставку плакатов «Человек и природа». Нужно было придумать название своему плакату и разместить на большом листе ватмана фотографии, соответствующие названию.

Целью организации выставки-конкурса было расширить представления детей о разнообразии взаимоотношений человека с природой, о роли природы в жизни человека и, главное, – подвести детей к пониманию и осознанию ответственности каждого из нас за состояние окружающей нас природной среды.

В конце учебного года, на уроке «Что я сделал хорошего для Земли?» был подведен итог работы над «Копилкой добрых дел». Подведение итога наглядно показало детям, что каждый человек, даже маленький ребёнок своими поступками преобразует наш мир. И чем больше каждый из нас будет совершать добрых и полезных дел, тем лучше будет становиться весь мир.

Во втором классе также была организована работа над «Копилкой добрых дел». Работа проводилась в течение всего учебного года. «Создавать копилку» так же помогали родители. Такая совместная деятельность в итоге помогла и взрослым задуматься над тем, как каждый человек в течение всей своей жизни преобразует окружающий мир и осознать ответственность за свои, пусть даже незначительные, поступки.

По ходу изучения интегрированного курса «Окружающий мир» для формирования гражданской ответственности у учащихся второго класса мы использовали следующие темы и разделы:

– «Где мы живём». При подготовке к этому уроку мы заранее предложили детям подготовить краткие сообщения о том, почему наше государство называется Луганская Народная Республика; какая у нас государственная символика, её значение; Гимн Луганской Народной республики;



– «Мой родной город». Предварительная подготовка к этому уроку предполагала сбор информации о смысловом значении названия города или села; его история; имена знаменитых земляков;

– «Наше отношение к миру». После этого урока мы предложили в качестве домашнего задания написать мини-сочинение – размышление «Как я отношусь к себе, к родным и близким, к людям вообще, к тому, что мы называем миром природы и к рукотворному миру»;

– «Про воздух»;

– «Про воду»;

– «Красная книга». После изучения этой темы мы предложили детям работу над проектом «Мы за них в ответе перед будущим».

Собранные в ходе проекта собранные детьми сведения наглядно демонстрируют, какой непоправимый вред может нанести необдуманное уничтожение даже одной особи редких животных. Дети стали задумываться над тем, что бережное отношение к таким животным может не только сохранить тот или иной вид, но и умножить его численность. И это напрямую зависит от каждого из нас.

В качестве отчёта по проделанной работе дети оформляли «странички» Красной книги родного края. Затем эти странички мы склеили, и получилась Красная книга ЛНР, сделанная руками ребят.

В ходе работы над проектом «Профессии» основное внимание детей мы обратили не только на то, как важны и необходимы людям те или иные профессии, но и как та или иная отрасль промышленности влияет на состояние окружающей среды, на нашу экологию. Такой подход способствовал тому, что дети начали задумываться над проблемой охраны окружающей среды, сохранения экологического равновесия в природе в процессе её использования в различных отраслях промышленности и сельского хозяйства.

Помимо организации проектной деятельности, на каждом уроке «Окружающего мира» во всех экспериментальных классах 1-4 параллелей, на этапе «мотивация учебной деятельности» мы предлагали детям в качестве проблемного вопроса «Что было бы, если...?». Например, на уроках по изучению воды, воздуха, почвы мы предлагали детям подумать над тем, что было бы, если бы не было чистого воздуха, воды и т. д.

В течение урока мы уделяли особое внимание раскрытию экологических взаимосвязей: вода и воздух, вода и растения, вода и животные, вода и человек; воздух и почва, воздух и растения, воздух и животные, воздух и человек и т.д. Такая работа позволяет ребенку открывать для себя многие экологические закономерности и правила.

В конце урока мы предлагали учащимся привести примеры положительного и отрицательного воздействия человека на воздух, воду, почвы, растительный и животный мир. Дети выполняли это задание в течение 5-10 минут в конце урока, а затем продолжали эту работу дома с помощью родителей.

На следующем уроке мы обсуждали результаты, и каждый раз приходили к одному выводу: отрицательных примеров было гораздо больше, чем положительных. Это говорит о том, что нынешние дети и их родители достаточно хорошо знают, «как навредить природе», и очень плохо представляют, «как помочь природе».

Учитывая затруднения детей при характеристике положительного влияния человека на природу, мы уделяли этому вопросу особое внимание практически на каждом уроке и пришли к выводу, что воспитывать ответственное отношение к природе нельзя исключительно на отрицательных примерах. Ведь именно такой подход и учит детей, как сделать «плохо». А говоря о положительном воздействии человека на природу, мы учим детей, как сделать «хорошо».



Кроме того, для реализации нравственного аспекта формирования гражданской ответственности у младших школьников, мы включали в уроки народные пословицы о природе, о неразрывной связи природы и человека, о нравственной ответственности людей перед природой.

Обобщённый анализ результатов экспериментального исследования по внедрению в практику начального образования разработанных нами педагогических путей формирования у младших школьников ответственного отношения к природе в процессе экологического образования показал, что дети стали лучше ориентироваться в проблемах охраны природы, могут рассказать о том, что значит беречь природу. Это говорит о том, что изучение интегрированного курса «Окружающий мир» в целом способствует развитию у учащихся начальных классов понимания необходимости охраны окружающей природной среды.

Список литературы

1. **Божович Л.И.** Личность и её формирование в детском возрасте. – М., 2014. – С. 291.
2. **Волжина О.И.** Развитие идеи гражданского воспитания подрастающего поколения (историко-педагогический аспект): Автореф. Дис... канд. пед. наук. – М., 2011. – 21 с.
3. **Гаязов А.С.** Формирование гражданина: теория, практика, проблемы: Монография. – Челябинск : изд-во ЧГПУ «Факел», 2015. – 238 с.
4. **Захлебный А.Н., Зверев И.Д., Кудрявцева Е.М.** Экологическое образование школьников. – М. : Педагогика, 2001. – 257 с.
5. **Известнова Е.В.** Формирование гражданственности воспитанников в процессе правового воспитания: Дис. ...канд. Пед. Наук. – М., 2013. – 184 с.
6. **Толкачёва Т.М.** Гражданское воспитание в начальной школе: методические указания. – Оренбург : ГОУ ОГУ, 2013. – С. 45.
7. **Ширина О.А.** Определение критериев и показателей сформированности личностных качеств у младших школьников // Молодой ученый. – 2017. – №24. – С. 396–399.



ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Рапаша А.Г.

Магистрант, II курс Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование Профиль подготовки: «Логопедия» ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»
rapasha_96@mail.ru

Научный руководитель: Таловерова Л.И., канд. мед. наук, доцент кафедры дефектологии и психологической коррекции Института педагогики и психологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

В статье рассматриваются важность и значимость развития лексико-грамматического строя речи для дальнейшего развития детей с общим недоразвитием речи III уровня. Представлены результаты констатирующего эксперимента, по которым выявлены особенности развития лексико-грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Ключевые слова: лексико-грамматическая сторона речи, старший дошкольный возраст, общее недоразвитие речи.

Формирование речи является сложным структурным образованием, одним из компонентов является лексико-грамматическая сторона речи. Основой формирования грамматической стороны речи является образования нервных связей и стереотипов. В работах отечественных логопедов – Н.В. Серебряковой, Р.И. Лалаевой, Е.В. Назаровой, Т.Б. Филичевой, В.П. Глухова, Р.Е. Левиной и других отражены принципы формирования лексико-грамматической стороны речи.

Грамматический строй – система взаимодействия слов между собой в словосочетаниях и предложениях. Различают морфологический и синтаксический уровни грамматической системы. Морфологический уровень предполагает умение владеть приемами словоизменения и словообразования, синтаксический – умение составлять предложения, грамматически правильно сочетать слова в предложении [3, с. 29]. Лексика, грамматика и фонетика входят в единую систему языка. Академик В.В. Виноградов отмечал, что в структуре языка, образующей единое целое, все составные части, или ее элементы, находятся в закономерных отношениях, что они закономерно связаны друг с другом. Так, например, взаимосвязаны и взаимообусловлены звуковой строй, грамматика, словарный состав.

Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова подробно описывают нарушения лексики у детей с ОНР, отмечая ограниченность словарного запаса, расхождение объема активного и пассивного словаря, неточное употребление слов, вербальные парафазии, трудности актуализации словаря, как активного, так и пассивного



Своеобразие овладения грамматическим строем речи проявляется у детей с ОНР в замедленном темпе усвоения, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической систем языка, семантических и формально-языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития [1, с.58]. Неполюценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и волевой сферы. Отмечаются недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания.

Проблемами коррекционной работы общего недоразвития речи и анализом причин их возникновения занимались множество исследователей. Среди них можно выделить работы А.Н. Гвоздева, Р.И. Лалаевой, Л.В. Лопатиной, В.И. Селиверстова, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичевой, М.Е. Хватцева, Г.В. Чиркиной, С.Н. Шаховской и др. В зарубежной литературе эту тему рассматривали G. Bohme, 1966; M. Climent, T.E. Twitchell, 1959; R.D. Neilson, N.O. Dwer, 1984.

Целью нашего исследования явилось теоретическое изучение и экспериментальное выявление особенностей лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Эксперимент проведен на базе ГУ «ЛДУУ ЯС КТ № 15» г. Луганск. Исследуемая группа состояла из 42 детей в возрасте 5–6 лет, из которых 23 ребенка – без речевых нарушений (средний возраст 5,6 лет), девочек – 11, 12 мальчиков – 12), а у 19 детей – ОНР III уровня (средний возраст 5,7 лет) девочек – 9, мальчиков – 10.

У всех детей изучено состояние лексико-грамматической стороны речи используя методики Р.И. Лалаевой [2], Н.В. Серебряковой [4], Д.Н. Богоявленского [4].

Анализ полученных результатов по методике «Обследования лексико-грамматического строя речи» (Р.И. Лалаева), выявил следующий результат: низкий уровень определен у 6 респондентов (31,6%) с ОНР III уровня. Уровень выше среднего выявлен у 3 респондентов (15,8%). Уровень развития ниже среднего наблюдался у 52,6% (10 детей). При выполнении различных заданий детям значительно легче показывать на изображения, давая ответ на вопрос, нежели самим сказать что-то. Что свидетельствует о более развитом пассивном словарном запасе. Объем активного словаря у детей с ОНР значительно снижен по сравнению с детьми с нормой речевого развития.

Дети с нормативным речевым развитием показали высокий уровень сформированности лексико-грамматического строя речи в 47,8% случаев (11 респондентов). Уровень выше среднего выявлен у 30,4% респондентов. Уровень развития ниже среднего наблюдался только у 5 дошкольников (21,7%). Низкого уровня у детей с нормой речевого развития не выявлено.

Иногда в задании на исследование активного словаря по объединению предметов по категориям дети, как с нормой, так и с общим недоразвитием речи, называли обобщающее слово, но не знали названий некоторых предметов, входящих в составы данной категории (например, ребенок называл категорию «игрушки», но не знал, что такое «юла»). Наиболее простым в категории заданий на исследование активного словаря было задание на подбор голоса для животного, с этим заданием справилось большинство детей, при этом при выполнении этого задания дети смеялись, копируя голоса животных. Это способствует раскрепощению детей для выполнения дальнейших исследований.

При выполнении методики «Исследование словоизменения» (Р.И. Лалаева) 7 детей с ОНР показали низкий уровень (36,84%). Уровень развития ниже среднего наблюдался также в 36,84% случаев. Уровень выше среднего выявлен у 26,32% (5 респондентов). Высокий уровень у детей данной группы при выполнении данного задания не выявлен.

У детей с нормативным речевым развитием высокий уровень наблюдался у 10 (43,4%) респондентов. Уровень выше среднего – в 30,4% случаев, уровень развития ниже среднего наблюдался у 6 дошкольников (26%). Низкого уровня у детей данной группы не обнаружено, что свидетельствует о лучшем уровне умения словоизменения, чем у детей с ОНР III уровня. При выполнении данной методики затруднения вызывали задания на согласование существительных в родительном падеже множественного числа, многие дети без речевой патологии полагались при ответе на «языковую интуицию», тогда как дети с ОНР действовали шаблонно, не знали, как правильно, говорили первое, что придет в голову.

По методике «Исследование словообразования» (Р.И. Лалаева) дети с ОНР III уровня справились следующим образом: уровень выше среднего выявлен у 26,32% (5) респондентов. Уровень развития ниже среднего наблюдался у 9 респондентов (47,36%). Низкий уровень – в 26,32% случаев.

У детей с нормативным речевым развитием высокий уровень обнаружен у 9 детей (39,1%). Уровень выше среднего выявлен у 34,7% (8) респондентов данной группы. Уровень развития ниже среднего наблюдается у 26,0% случаев. Низкого уровня выявлено не было. Полученные данные говорят о том, что навыки развития словообразования в данном возрасте еще сформированы недостаточно у исследуемых обеих групп, но наблюдаемые отличия свидетельствуют о преобладании более высокого уровня у детей без речевой патологии, где более 40% детей владеют навыками словообразования на высоком уровне, в отличие от детей с ОНР, где наблюдается весомое преобладание уровня, соответствующего показателям ниже среднего.

При экспериментальном исследовании по методике «Исследование лексических операций» (Н.В. Серебрякова) уровень выше среднего выявлен у 4 (21,06%) детей с ОНР III уровня. Уровень развития ниже среднего – у 9 (47,36%) респондентов. Низкий уровень обнаружен только в данной группе детей и составил 31,58% случаев.

У детей с нормативным речевым развитием: высокий уровень обнаружен в 34,7% случаев. Уровень выше среднего также выявлен у 8 (34,7%) респондентов. Уровень развития ниже среднего наблюдался у 30,4% детей. У детей данной группы низкий уровень не выявлен. Данная методика еще раз подчеркнула различие в развитии лексико-грамматического строя речи у детей с нормой речевого развития и с общим недоразвитием речи: в группе детей без нарушения речевого развития наблюдался преимущество высокий уровень и уровень выше среднего, в то время как у детей с ОНР III уровня явно преобладал уровень ниже среднего, а у трети детей диагностирован низкий уровень сформированности навыков подбора антонимов.

При экспериментальном исследовании по методике «Исследование усвоения грамматического значения слова и его связи с формальными признаками» (Д.Н. Богоявленский) высокий уровень у детей с ОНР не обнаружен. Уровень выше среднего выявлен у 10,53% (2) детей. Уровень развития ниже среднего наблюдался у 6 респондентов (31,58%). Низкий уровень составляет 11 (57,89%) респондентов. У детей с нормой речевого развития высокий уровень обнаружен у 17,39% (4) детей. Уровень выше среднего выявлен у 34,78% респондентов. Уровень развития ниже среднего наблюдался в 47,82% случаев. Низкий уровень не выявлен. Характеризуя выполнение заданий данной методики, можно говорить о том, что для детей обеих групп легче всего давались задания на дифференциацию качественных прилагательных с уменьшительно-ласкательным значением и со значением незначительной выраженности качества, но, это задание в большей степени было доступно для детей с нормативным речевым развитием.

Выводы:

1. У детей с нормальным речевым развитием лексико-грамматический строй речи в 5–6 лет еще полностью не сформирован:

– наблюдается некоторое преобладание пассивного словаря над активным;
– уровень развития таких навыков как словообразование и словоизменение также еще не достигли своего совершенства, наблюдаются некоторые трудности в усвоении грамматического значения слова и его связи с формальными признаками, что является также нормативным показателем;

2. При исследовании детей с ОНР III уровня обнаружены следующие особенности:

– обнаружено значительное преобладание пассивного словарного запаса детей над активным;

– объем словаря у детей с ОНР значительно снижен, хотя объем пассивного словаря развит достаточно хорошо;

– обнаружен более низкий, по сравнению с нормативным речевым развитием, уровень развития словоизменения и словообразования, обусловленный тем, что данные категории нарушаются наиболее активно именно при данном речевом нарушении;

– наблюдаются недостатки в развитии навыков оформления полного связного высказывания, трудности при понимании значений и структуры некоторых сложных слов;

– наблюдается недостаточность навыков усвоения грамматического значения слова и его связи с формальными признаками.

3. Таким образом, данное экспериментальное исследование позволило выявить актуальный уровень лексико-грамматического строя речи у детей с ОНР III уровня, выявить особенности словарного запаса, процессов словообразования и словоизменения, характерные признаки усвоения грамматического значения слова. На основе полученных данных, требуется разработать программу формирования лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Список литературы

1. **Жукова Н.С.** Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург : Изд-во АРД ЛТД, 1999. – С. 320.
2. **Лалаева Р.И.** Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психологического развития / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – М. : 2004. – С. 220.
3. **Филичева Т.Б.** Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. Практическое пособие / Т.Б. Филичёва, Г.В. Чиркина. – М. : Айрис-Пресс, 2007. – С. 77–86
4. **Серебрякова Н.В.** Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Н.В. Серерякова, Р.И. Лалаева. – СПб. : 2001. – С. 250.



УДК [373.3.016:51]:373.3.02

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕУЧЕБНЫХ И ПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Склярова Т.Е.

магистрант 2 курса, специальность «Начальное образование», ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»
tanya_sklyarova_96@mail.ru

Научный руководитель: Никулина А.Д., канд. пед. наук, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

В данной статье указывается на актуальность сущность формирования общеучебных и предметных умений младших школьников на уроках математики, показаны результаты изучения этой проблемы в практике современной школы.

Ключевые слова: общеучебные умения, предметные умения, математические задания, младший школьник.

Одной из важнейших задач современной школы является совершенствование процесса обучения младших школьников. История развития зарубежной и отечественной педагогики и психологии неразрывно связана с изучением различных аспектов образовательного процесса. По результатам нашего исследования в начальных классах оказываются не в состоянии за отведенное время и в необходимом объеме усвоить программу, около 17% учащихся.

Современные концепции модернизации образования в качестве приоритетных направлений определяют переход к новым образовательным стандартам, которые предполагают развитие способностей каждого учащегося самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения, работать с разными источниками информации, формулировать собственное мнение, суждение, оценку.

Основанием преемственности разных ступеней образовательной системы должна стать ориентация на ключевой стратегический приоритет непрерывного образования – формирование умения учиться [1. с. 38].

Вопросы формирования общеучебных и предметных умений младших школьников на уроках математики рассматриваются в трудах учёных Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, А.Г. Асмолова, И.А. Володарской.

Целью нашей статьи является анализ способов формирования основных общеучебных и предметных умений младших школьников на уроках математики.

Под общеучебными умениями мы будем понимать умение учиться, накопление компетентностей. Общеучебные умения, навыки – это универсальные способы получения и применения знаний.

А.К. Артемов приводит следующую психологическую закономерность. Общеучебные и предметные и умения проявляются при изучении конкретного учебного содержания одно-



временно. При этом общеучебные умения остаются для учащихся незаметными, а предметные знания контролируются учителем. Например, неумение соотносить первое слагаемое в выражении $28+7$ с круглым числом не позволяет ученику воспользоваться приемом округления в процессе вычислений. Разделить предметные и общеучебные умения достаточно сложно. Но игнорирование такого деления делает невозможным управление формированием общеучебных умений. Обучение целесообразно строить так, чтобы на уроке учитель осуществлял формирование как предметных, так и общих учебных умений школьников [2, с. 48].

А.Г. Асмолов выделяет четыре основных фактора целенаправленного формирования общеучебных умений:

- 1) разнообразное содержание учебного материала способствует успешному формированию учителем умений учащихся;
- 2) позиции ученика в учебном процессе – сотрудничество с учителем;
- 3) педагогические условия обеспечивают успешность ученика в обучении;
- 4) главной фигурой в процессе обучения является учитель [3, с. 130].

Таким образом, формирование общеучебных и предметных умений предполагает субъект-субъектные отношения между учителем и учеником. Учитель становится не просто организатором учебной деятельности ученика, но и создается педагогические условия для развития у учащихся интереса к учебному предмету, что позволяет учащимся глубже и прочнее запоминать и успешнее применять изученный материал.

Для выявления уровня сформированности общеучебных и предметных умений младших школьников на уроках математики нами было проведено диагностическое исследование в Новоанновской СОШ – ДС № 27, с учащимися 3 класса в количестве 24 человека. Экспериментальная работа проводилась на уроках математики.

Целью исследования являлась диагностика уровня овладения учащимися сравнением как общеучебным умением на математическом учебном материале.

Для самостоятельной работы учащимися 3-го класса на уроке математики были предложены 4 задания: на установления закономерности ряда чисел, установление видов выражений, сравнение условий задач, на сравнение выражений.

Приведем содержание самостоятельной работы.

1. Найди закономерность, по которой записан каждый ряд чисел и продолжи его.

10, 40, 20, 50, 30, 60...

2. На какие две группы можно разбить выражения:

$11+1$, $22+20$, $35+40$, $74+8$, $56+8$, $93+6$

3. Найди сходство и различие в задачах:

А) Маша собрала 3 наклейки, а Ира – 36. Насколько больше собрала наклеек Ира, чем Маша?

Б) Маша собрала 3 наклейки, а Ира – 36. Во сколько раз больше собрала наклеек Ира, чем Маша?

4. Поставь знаки вместо троеточия так, чтобы получились верные неравенства:

$5+12 \dots 20$; $6+9 \dots 20$; $17-2 \dots 20$; $10+4 \dots 20$; $4 \times 3 \dots 20$; $6 \times 6 \dots 20$; $18+13 \dots 20$; $11 \times 2 \dots 20$; $30-9 \dots 20$; $15+7 \dots 20$

По результатам выполнения самостоятельной работы учащиеся были распределены на три уровня по сформированности умения сравнивать, и составлена диаграмма, на которой представлен обобщенный результат (рис. 1).



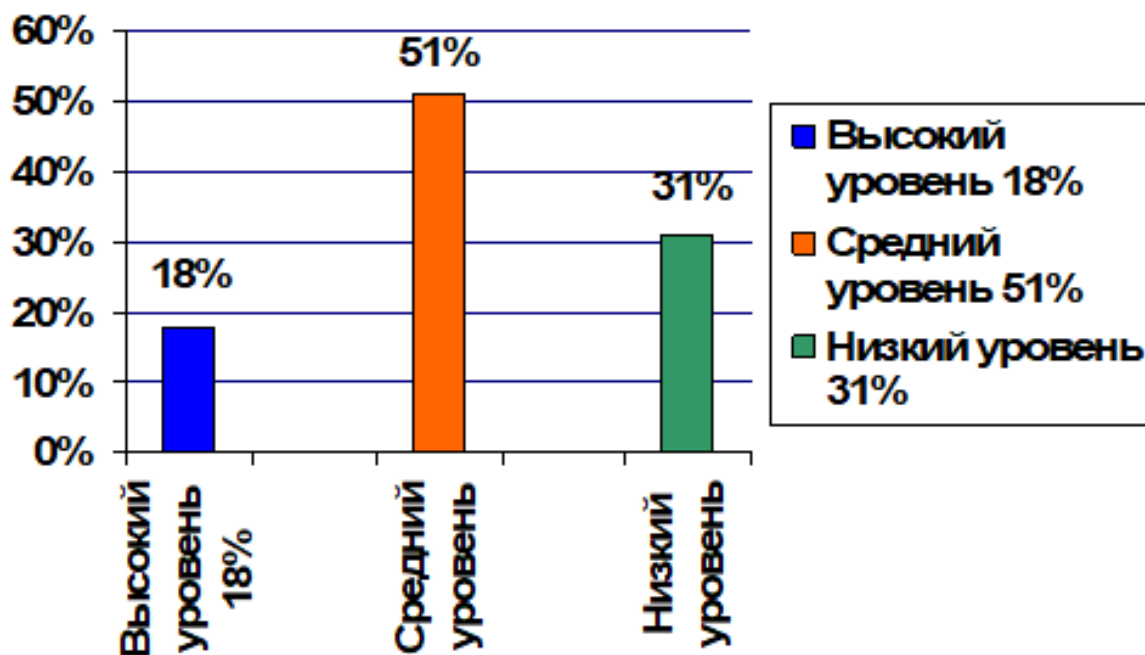


Рисунок 1. Общий результат диагностики в экспериментальной группе

По результатам исследования можно сделать вывод о том, что большую часть учащихся можно отнести к среднему уровню. При этом на высоком уровне находится всего 18% учащихся.

В целях формирующего эксперимента для учащихся был предложен комплекс заданий для развития общеучебных умений. Работа была направлена на отработку общего умения решать примеры и задачи, создавая педагогические условия стимулирования познавательного интереса, развитие исследовательских умений.

Покажем различные виды математических заданий на развитие общеучебных умений: обобщать, конкретизировать.

1. Какие суммы делятся на 4:

24 + 4; 20 + 9; 16 + 12; 15 + 13; 20 + 8; 23 + 5; 19 + 5; 16 + 15

2. Покажи с помощью скобок, произведения каких двух чисел заменили их значением.

$$5 * 7 * 10 = 35 * 10$$

$$5 * 7 * 10 = 5 * 70$$

$$8 * 7 * 10 = 56 * 10$$

$$8 * 7 * 10 = 8 * 70$$

3. Реши одним из способов:

$$(30+9):3; (50+10):5; (80+4):4; (23+27):5 (30+18):3$$

4. Раздели сумму на число:

$$(60+9):3; (40+6):2; (80+4):4$$

5. Запиши каждое выражение в виде частного двух чисел и найди его значение:

$$(80+4):4$$

$$(70+21):7$$

$$(50+25):5$$

$$(60+18):6$$

$$(30+18):3$$

(60+12):3

(80+12):4

(60+24):6

При анализе результатов формирующего эксперимента были разработаны рекомендации для учителя.

1. Варьировать учебное содержание математики, в соответствии с развивающими целями урока.

2. Закрепление и формирование математических умений и навыков, учителю целесообразно проводить в малых группах учащихся.

3. Математические задания подбирать с условиями, которые требуют не только решений задач, но и выполнения умственных действий.

4. В целях развития интереса к математике целесообразны занимательные задания и дидактические игры.

Приведем примеры дидактических игр, которые были использованы в ходе формирующего эксперимента

Чтобы при автоматическом заучивании таблиц не сдерживалось умственное развитие детей, рекомендуется использовать эти навыки для решения поисковых, занимательных задач с вычислениями.

Игра «Почтальон-вычислитель» предназначена для развития интеллекта и совершенствования навыков устного счета. Она содержит несколько заданий, каждое из которых включает несколько поисковых задач. При их решении ребенок должен сообразить, используя навыки устного счета, как «Почтальон добрался» из одного пункта в другой.

В итоге регулярного проведения игры учащиеся точнее и быстрее, чем обычно, устно считают.

Подготовку к изучению таблицы умножения целесообразно начинать с игры «Ритмический счет». Учащиеся учатся считать двойками, выполняя хлопки.

Игра «Кто быстрее забьет мяч в ворота» направлена на развитие быстрого счёта.

Наблюдения за усвоением математики учащихся 3-го класса показали, что формирование общеучебных и предметных умений очень важно для повышения уровня качества усвоения математических знаний. Это наиболее общие практические и интеллектуальные умения, которые формируются например, при изучении математики, а потом незаметно для самого ученика применяются им.

Умение учиться делает ученика активным участником учебного процесса и заинтересованным исследователем в усвоении знаний.

Список литературы

1. **Егорина В.С.** Формирование общеучебных умений младших школьников и повышение эффективности образования / В.С. Егорина // Начальная школа плюс до и после. – 2013. – № 10. – С. 38–43.
2. **Артемов А.К.** Основы методического мастерства учителя в обучении математике младших школьников. / А. К. Артемов, Н. Б. Тихонова. Пособие для учителей и студентов факультета педагогики и методики начального образования. – Самара : Изд-во СТПУ, 2009. – 142 с.
3. **Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А.** Как проектировать общеучебные умения в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.



УДК 378.011.3–051 : 159. 942

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Тиводар О.Н.

магистрант II курса обучения, направление подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», магистерская программа «Педагогика высшей школы»
ltsu.kaf.ped@gmail.com

Научный руководитель: Малькова М.А., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики, и.о. заведующего кафедрой педагогики Института педагогики и психологии, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко».

В статье представлено теоретическое обоснование педагогических условий эффективного формирования психоэмоциональной культуры учителя. Определяется взаимосвязь между психоэмоциональной культурой и педагогическим мастерством.

Ключевые слова: психоэмоциональная культура, педагогическая техника, культурологический подход, саморазвитие, самопроекция.

Педагогическая деятельность требует от личности педагога высокой культуры во всех ее проявлениях. В нашей статье мы рассмотрим процесс формирования психоэмоциональной культуры будущего учителя. Данный вид культуры нами рассматривается с позиции овладения студентами педагогическим мастерством. Психоэмоциональную культуру мы рассматриваем как педагогический феномен, формирование которого связано с актуализацией рефлексивного и духовного сознания субъектов целостного педагогического процесса, где системообразующим фактором выступает субъект-субъектная, диалогическая, «коллегиальная» позиция его участников.

Системообразующим компонентом психоэмоциональной культуры, есть позитивный настрой на сотрудничество, также психоэмоциональная культура проявляется в умении противостоять негативным эмоциональным факторам. Психоэмоциональная культура формируется на основе культурного опыта человечества и является результатом личностного, индивидуального, профессионального самоопределения будущего педагога в образовательной среде высшей школы посредством свободной, самостоятельной и ответственной социальной деятельности.

Анализ психоэмоциональной культуры как проблемы научного исследования требует рассмотрения данного понятия на междисциплинарной основе. Так как содержательная характеристика данного феномена отражается в философском, культурологическом, эстетическом и, собственно, педагогическом аспектах, так как именно интегративное, системное представлений о человеке как субъекте культуры, его творческой сущности, механизмах и условиях ее самоопределения в культуре позволит в полном объеме понять содержание психоэмоциональной культуры. Методологической основой исследования является идея универсальности и целостности человеческой культуры как атрибутивной характеристики

человеческого бытия. Именно поэтому нами выделены педагогические условия, охватывающие как культурологический (потенциал искусства), психологический аспект отражен в теоретическом обосновании необходимости применения психотехнологий при формировании психоэмоциональной культуры учителя, а также педагогический аспект – формирование педагогического мастерства на основе понимания идеального образа учителя.

Выделенное нами первое педагогическое условие сформулировано следующим образом: реализация культурологического подхода, в содержательном и технологическом компонентах образовательной системы высшей школы.

Реализация культурных функций образования, из которых по значимости на первый план выступают функции культурного развития и саморазвития ребенка, развитие человека как субъекта культуры, развитие культуры личности, требует переосмысления и самой педагогической деятельности, наполнения ее новыми смыслами. Решение этих сложных проблем делает актуальной задачу перестройки и переосмысления всей системы профессионально-педагогического образования.

Относительно системы подготовки педагогических кадров образования и культуры отмечают, сфера искусства, культура в целом – это поле «борьбы» за молодежь, за ее ум и характер, за ее духовный мир. Недостатки в психоэмоциональном воспитании обусловлены не столько несовершенными программами и учебниками, а главным образом неподготовленностью учителя к воспитанию, прежде всего, у себя психоэмоциональной культуры. По нашему мнению, важным аспектом решения данной проблемы есть сформированность у педагога умения не только передавать определенный объем знаний, но и влиял на своих учеников духовно. Для этого ему самому нужно быть духовно развитым человеком, соответственно в процесс подготовки учителя необходимо усилить культурологический аспект.

По нашему мнению, здесь на помощь может прийти образцы культуры, произведения художественной литературы и искусства, так как искусство является важной составной частью, ядром духовной культуры общества.

Прежде всего, искусство это форма отображения действительности и отображения духовно-нравственного развития общества в исторической ретроспективе. Считается, что многомерное рассмотрение этой стороны искусства осуществлено В. Гегелем: «Всеобщая потребность в искусстве выходит из разумного стремления человека духовно осознать внутренний и внешний мир, представить его как предмет, в котором он познает свое собственное «Я». Эту потребность в духовной свободе он удовлетворяет, с одной стороны, тем, что внутренне осознать для себя то, что существует, а с другой стороны тем, что он внешнее воплощает для себя – бытие, удваивая себя, делает наглядным и познавательным для себя и для других, то существует внутри него» [2, с. 38].

Культурологический подход, отражает универсальную модель человеческой деятельности и общения. Воспитательное воздействие искусства действенно благодаря художественной форме, отсутствию требовательности и принужденности. Информация, помещенная в произведениях искусства схожа с жизненными перипетиями и переживаниями, подталкивает человека к определенным размышлениям о мире и своем месте в нем. В результате происходит катарсис – переработка полученной информации, ее глубокое проникновение во внутренний мир человека, в его собственное отношение к действительности и к самому себе. Воздействие искусства наиболее эффективно для формирования и развития личностной сферы человека. Отсутствие элемента принудительности делают воспитание по средствам искусств результативными.

Второе педагогическое условие нами сформулировано так: формирование у будущих педагогов идеального образа профессиональной и психоэмоциональной культуры.



Не менее важное место в формировании психоэмоциональной культуры будущих учителей, по нашему мнению, занимает процесс самовоспитания. Самовоспитание – это формирование человеком своей личности в соответствии с сознательно поставленной целью [1].

Для будущего педагога работа над собой – необходимая предпосылка приобретения и развития профессионализма. Это целенаправленный процесс, являющийся продолжением профессионального становления, когда будущий учитель из объекта воздействия («Я» – студент, меня учат) превращается в субъект организации собственной жизнедеятельности («Я» – специалист, развиваю свой профессионализм). Когда студент переходит на уровень «Я – специалист» возникает необходимость самостоятельного определения траектории движения в профессиональном пространстве, как следствие встает необходимость самосовершенствования, что в свою очередь требует самоанализа. Без такой работы развитие собственного профессионального мастерства не представляли себе даже самые талантливые педагоги. А.С. Макаренко неоднократно подчеркивал: «Мастером может стать каждый, если ему помогут, и если он сам будет работать». И еще: «Каждый из вас, молодых педагогов, будет мастером, если не останавливаться, а насколько вы овладеваете мастерством, – зависит от собственной настойчивости» [3].

Саморазвитие начинается с этапа осознания разницы между представлением о себе как будущем профессионале и своими реальными достижениями («Я» идеальное – «Я» реальное).

Мотивом, побудителем работы над собой является понимание несоответствия между «Я» – реальным и «Я» – идеальным. Это возможно в том случае, если у будущего учителя сформирован профессиональный идеал и есть способность и стремление к саморазвитию.

Неотъемлемой etapом в процессе саморазвития есть этап самопознания. Самопознание как процесс целенаправленного получения информации о развитии качеств личности – сложное самодиагностическое действие. Диагностических методик направленных на познание себя достаточно, однако все они направлены на следующие процессы: самонаблюдение, самоанализ, самооценку, прогнозирование своего развития.

На основании самоанализа формируется самооценка как компонент самосознания, содержащий наряду со знаниями о себе и собственную оценку своих способностей, нравственных качеств и поступков. Важное требование к самооценке – ее адекватность реальному уровню развития. Нежелательна как завышенная, так и заниженная самооценка. Кроме осуществления анализа и оценки, следует представить себя в определенных ситуациях деятельности, разрабатывая возможные варианты поведения, а также предвидя возможный эффект деятельности. Такое прогнозирование как отражение в осознании «Я» – в будущем, дополняет процесс самопознания характеристикой личности с учетом жизненных планов.

Третьим педагогическим условием является овладение педагогической техникой, объединяющей психоэмоциональный и профессионально-педагогический компонент.

Профильные знания не являются гарантией высоких результатов в профессиональной деятельности, педагог должен владеть педагогической техникой: умением владеть собой, быстро переключаться с одного вида деятельности на другой, сдерживать негативные эмоции, уметь переключить себя и обучающихся на позитивное видение ситуации. Названные компоненты педагогической техники имеют прямое отношение к сформированному высокому уровню психоэмоциональной культуры педагога.

Владение педагогической техникой характеризует умение использовать собственный психофизический аппарат как инструмент воспитательного воздействия. Это – владение комплексом приемов, который помогает учителю глубже, ярче, талантливее проявить себя и достичь успехов в воспитательной работе.

Владение педагогической техникой проявляется, во-первых, в умении педагога управлять своим поведением: владение своим организмом (мимикой, пантомимикой) владение эмоциями, настроением для снятия лишнего психического напряжения, создание творческого самочувствия; владение умением социальной перцепции (техника управления вниманием, воображением) техника речи (управление дыханием, дикцией, темпом речи). Во-вторых, в умении влиять на личность и коллектив: техника организации контакта, управление педагогическим взаимодействием, организация коллективных творческих дел и т.д.

Составляющие первой и второй групп педагогической техники направлены на организацию внутреннего психоэмоционального состояния педагога, а также умение адекватно проявлять его. Следовательно, педагогическая техника это внутренняя установка и внешнее выражение своего психоэмоционального состояния. Внутренняя техника проявляется в умении управлять внутренними переживаниями, проявляется в психологическом настроении учителя деятельность, общение через воздействие на ум, волю и чувства. Внешняя техника, проявление внутреннего переживания личности учителя в мимике, голосе, речи, движениях, пластике.

Психоэмоциональная культура учителя является важным личностным компонентом, который отражается не только в его эмоциональном состоянии, но и в процессе и результатах его деятельности. Психоэмоциональное состояние учителя отражается в его поступках, мировоззрении, и, безусловно, ценностных представлениях. Каждое слово педагога не только несет информацию, но и передает отношение к ней; педагог должен уметь достигать гармонии во внутреннем и внешнем проявлении своей личности. Достичь оптимального внутреннего состояния в педагогической деятельности трудно, так как сама педагогическая деятельность эмоционально напряженна. Учитель должен уметь сохранять работоспособность, владеть ситуацией для обеспечения успеха в деятельности и сохранении своего эмоционального здоровья. Для этого важно работать над таким синтезом качеств и свойств личности, который позволит уверенно, без лишнего эмоционального напряжения осуществлять педагогическую деятельность на высоком профессиональном уровне.

Список литературы

1. **Багаева И.Д.** Профессионализм педагогической деятельности и основы его формирования у будущего учителя / И.Д. Багаева. – Усть-Каменогорск, 2011. – 338 с.
2. **Гальперин П.Я.** Лекции по психологии / П.Я. Гальперин.– М. : Книжный дом «Университет : Высшая школа» – 2002. – 400 с.
3. **Макаренко А.С.** Некоторые выводы из моего педагогического опыта / А.С. Макаренко. – М. : Просвещение, 1964. – 16 с.



УДК 373.091.214.18 : 16

ФОРМИРОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Томчук В.В.

магистрант II курса, специальность «Начальное образование», ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»
valeriya.tomchuk@mail.ru

Научный руководитель: Соннова М.В., канд. пед. наук, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

В статье обоснована актуальность проблемы формирования логического мышления младших школьников в современном мире. Приведены разработанные в ходе работы над магистерским исследованием пути формирования логического мышления младших школьников на уроках в начальной школе.

Ключевые слова: логическое мышление, логические навыки.

Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что одной из основополагающих задач, которые призвана решать начальная школа для образования учащихся, является формирование целостной картины мира на основе научного мировоззрения, что достигается, в частности, посредством логического мышления.

Психологи П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, А.А. Люблинская, Д.Б. Эльконин и др. констатируют, что эффективность процесса развития логического мышления младших школьников зависит от способа организации специальной развивающей работы.

Поэтому в настоящее время существует объективная необходимость поиска таких педагогических условий, которые способствовали бы наиболее эффективному развитию логического мышления у детей младшего школьного возраста, значительному повышению уровня освоения детьми учебного материала, совершенствованию современного начального образования, не увеличивая при этом учебной нагрузки на детей [7, с. 223].

В ходе написания магистерской диссертации мы обратили особое внимание именно на разработку эффективных педагогических путей развития логического мышления младших школьников в учебной деятельности.

Поэтому каждый день на уроках в экспериментальном классе мы уделяли пять минут для формирования логического мышления детей – «логическим минуткам», на которых давали детям различные логические задания.

На уроках математики, Окружающего мира, ИЗО, русского языка и литературного чтения мы использовали задания на развитие логического мышления, которые составили основу нашего экспериментального исследования, например:

1. На уроках ИЗО:

- «Вырежи нужные фигуры для того, чтобы получился дом, корабль и рыбка».
- «Геометрические фигуры». Всем раздаются геометрические фигуры: кому-то плоские



фигуры, кому-то – нарисованный контур, все фигуры разного размера. Игроки должны найти свою пару, чтобы совпала плоская фигура и контур.

2. На уроках русского языка:

– Какое слово содержит три буквы «о»? (трио);

– Какой город самый «сердитый»? (Грозный);

– Название, какого города состоит из одного имени мальчика и ста имён девочек? (Севастополь);

– Какой полуостров «жалуется» на свою величину? (Ямал);

– Найди пары половиц, соответствующих по содержанию;

– Подбери пословицы противоположного смысла;

– Подбери пословицу, соответствующую данному тексту;

– Составь рассказ, поочерёдно убирая букву в начале слова, например слово «ПОБЕДА»:

Мы были в кафе «ПОБЕДА»;

Долго там ждали ОБЕДА;

Но случилась БЕДА;

Там пропала ЕДА.

3. На уроках математики:

– Тройка лошадей пробежала 4 километра. Сколько километров пробежала каждая из лошадей? (по 4 километра);

– На столе лежало 5 яблок, одно из которых разрезали пополам. Сколько яблок лежит на столе? (5).

– Если Люба стоит позади Тамары, то Тамара ... (стоит впереди Любы).

– Что тяжелее – килограмм железа или килограмм ваты? (Одинаково)

В ходе констатирующего эксперимента мы отметили, что при установлении причинно-следственных связей младшие школьники испытывают особые затруднения.

Поэтому на уроках Окружающего мира мы предлагали детям следующие виды заданий: «Почему ласточки и стрижи раньше других птиц улетают в тёплые края?»

Чтобы ответить на этот вопрос дети должны составить логическую цепочку «причина – следствие». При этом учитель называет первую «причину» (явление природы), а дети должны определить, что происходит в результате этого, т.е. назвать «следствие». Далее это «следствие» становится «причиной», и нужно определить уже его «следствие» и т.д.:

1). Причина: Осенью Солнце ниже поднимается над горизонтом.

Следствие: День становится короче, а ночь длиннее.

2). Причина: День становится короче, а ночь длиннее.

Следствие: Становится холоднее, воздух прогревается хуже.

3). Причина: Становится холоднее, воздух прогревается хуже.

Следствие: «Прячутся» мелкие летающие насекомые.

4). Причина: Нет насекомых в воздухе.

Следствие: У ласточек и стрижей нет корма, поэтому они улетают.

Учащиеся экспериментальных классов в процессе формирующего эксперимента постоянно получали задания на формирование навыков сравнения, что способствовало получению хорошего результата.

В конце учебного года нами было проведено итоговое тестирование учащихся первых и вторых классов с целью определения уровня сформированности логического мышления младших школьников после проведенной экспериментальной работы.

Анализ результатов проведенной опытно-экспериментальной работы позволил нам сделать следующие выводы:

– Учащиеся первых и вторых классов в начале учебного года проявили умения объединять однородные понятия в группы. Обобщать основные признаки тех или иных объектов и явлений и объединять их в абстрактные понятия и в первом, и во втором классе дети только учатся, и поэтому в контрольных классах положительная динамика между первым и вторым классом незначительна.

– Большинство учащихся и контрольных и экспериментальных классов показали средний уровень способности к классификации. После проведения формирующего эксперимента у всех учащихся поднялся уровень умения группировать. В экспериментальном классе мы наблюдаем значительное увеличение количества учащихся с высоким и средним уровнем навыков классификации понятий, учащихся с начальным уровнем не выявлено.

– Сопоставление результатов уровня сформированности навыков обобщения и умения делать выводы показывает, что первоклассникам труднее сформулировать и логически выстроить свои мысли, выводы большинства учащихся первых классов делает только с помощью учителя. У учащихся вторых классов исходный результат несколько выше, что объясняется тем, что в течение предыдущего года (обучения в первом классе) дети учились делать выводы по изученному материалу.

– Как уже было отмечено ранее, навыки сравнения формируются несколько сложнее, чем навыки обобщения, классификации и анализа. Результаты констатирующего и формирующего экспериментов подтверждают это. Однако при сравнении итогового уровня сформированности навыков сравнения мы можем отметить, что учащиеся экспериментальных классов стали более точно выделять признаки, по которым проводится сравнение (форма, размер, среда обитания, способ питания, образ жизни и т.д.)

Полученные результаты позволяют утверждать, что разработанная нами экспериментальная методика формирования у учащихся начальных классов навыков логического мышления в учебной деятельности достаточно эффективна и может быть использована учителями начальных классов в их практической деятельности.

Список литературы

1. **Акбарова Ф.** Дидактическая игра как средство развития мышления младших школьников // Школьная педагогика. – 2015. – № 2. – С. 8–10.
2. **Акимова М.К.** Упражнения по развитию мыслительных навыков младших школьников / М.К. Акимова, В.Т. Козлова. – Обнинск, 2003.
3. **Бабкина Н.В.** Логические задачи для развития интеллекта младших школьников [Текст] / Н.В. Бабкина. – М. : Школьная пресса, 2006. – 24 с.
4. **Белошистая А.В., Левитес В.В.** Развитие логического мышления младших школьников на основе использования специальной систем занятий: Монография. [Текст] / А.В. Белошистая, В.В. Левитес – Мурманск : МГПУ, 2009. – 104 с.
5. **Воровщиков С.Г.** Как эффективно развить логическое мышление младших школьников / С.Г. Воровщиков, Г.П. Каюда. – М. : Методкнига, 2006. – 287 с.
6. **Гуляихина Е.С.** Система педагогических условий развития логической культуры младшего школьника / Е.С. Гуляихина // Известия ВГПУ. Серия «Педагогические науки». – № 9 (43), Волгоград. – 2009.
7. **Обухова Л.Ф.** Возрастная психология. – М. : Педагогическое общество России, 2006.



УДК 373.3.015.31:316.42

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ОСНОВ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЕ

Черепенина Л.С.

магистрант II курса, специальность «Начальное образование», ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»
timofeewa_liliya@mail.ru

Научный руководитель: Соннова М.В., канд. пед. наук, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

В данной статье идет речь о формировании у младших школьников основ гражданской позиции во внеурочной работе. Раскрыт воспитательный потенциал внеурочной деятельности.

Ключевые слова: формирование, гражданская позиция, младший школьник, внеурочная работа.

В связи со становлением и развитием молодого государства, Луганской Народной Республики, появляется новое поколение граждан, у которых необходимо формировать основы гражданской культуры, гражданской идентичности, активной гражданской позиции. Всё будущее молодой республики зависит от воспитания младших школьников как нового поколения граждан. Одним из эффективных путей формирования основ гражданской позиции у младших школьников, по нашему мнению, является внеурочная работа. В современной педагогической науке сохраняется интерес к разработке проблем образования и воспитания в условиях тех значительных изменений, которые произошли и продолжают происходить в современном обществе.

На данный момент одним из приоритетных направлений в области образования выступает увеличение значимости его воспитательной функции, формирование гражданственности, активности, исполнительности, нравственности, уважительного отношения к правам и свободам человека, любви к Отечеству, семье, окружающему миру.

Осознание себя в качестве субъекта культуры и государства в большей мере формируется в период обучения в школе. Данный период является важным этапом онтогенеза, когда происходит рост рефлексивных способностей, формируется самооценка, самоконтроль, развивается самосознание, позволяющими осознавать себя частью общества. Вместе с этим личность ребёнка формируется путём реализации своих возможностей и способностей в обществе, где школьник, вступая в пространство межличностных отношений и взаимодействуя с социумом, приобретает также значимые качества гражданина [3].

Проблема гражданского воспитания не нова в истории педагогики. Прямо или косвенно её касались Платон, Аристотель и другие философы и мыслители древнего мира, они особо выделяли уважение к государству, законопослушание, властвование и подчинение. Французский философ и мыслитель эпохи Просвещения Ж.Ж. Руссо выделял фундаментом гражданского воспитания свободное развитие личности, создание условий для активности



ученика, развитии самостоятельности и проявлении самовыражения. В период Новейшего времени немецкий педагог Г. Кершенштейнер также касался вопросов гражданского воспитания, он считал, что необходимо целенаправленно формировать гражданственность.

В истории отечественной педагогики вопросы гражданского воспитания, формирования гражданственности рассмотрены в работах А.Н. Радищева, Н.Г. Чернышевского, Н.А. Добролюбова, А.И. Герцена и др. В.А. Сухомлинский обобщил и систематизировал теоретический и практический опыт деятельности советской школы по гражданскому воспитанию, показал роль социальных институтов в воспитании гражданственности у подрастающего поколения. Особое место занимает на сегодняшний день формирование основ гражданской позиции ребенка, как будущего социально активного гражданина своего государства, влияние школы, семьи, детских общественных организаций на воспитание гражданственности [2].

Современные условия определяют новые приоритеты системы воспитания. Одна из них – готовность личности нести ответственность за собственное благополучие и благополучие общества в единстве всех сторон: как семьянина, являющегося носителем, хранителем и создателем традиций семьи, как участника детского коллектива, впитывающего культуру межличностных отношений и способного осуществить и отстаивать свои права и интересы; как воспитанника образовательного учреждения, знающего его историю и способствующего развитию его традиций; как жителя своего населенного пункта, знакомого с его историей и культурными традициями, способствующего усилению его процветания и развития; как гражданина своей Родины [4].

Воспитание истинного гражданина страны, обладающего активной позицией, является приоритетным направлением государственной политики в области образования и объективной необходимостью развития гражданского общества.

В период обучения в начальной школе младший школьник всё больше интересуется происходящими вокруг изменениями в обществе. На данном этапе следует обратить на это особое внимание: включать учеников в активную жизнь класса, воспитывать заботливое отношение к ближнему. Очень важно создать условия для реализации каждым участником коллектива своих способностей и возможностей. Воспитание гражданина является одной из актуальных задач деятельности образовательного учреждения. При решении проблемы по гражданскому воспитанию обучающихся школа направляет свои усилия, в первую очередь, на формирование ценностных отношений к явлениям, происходящим в обществе.

Внеурочная деятельность является составной частью учебно-воспитательного процесса и одной из форм организации свободного времени учащихся. Важной задачей учителя является продуманная организация занятий и мероприятий гражданской тематики. К этому необходимо подойти творчески, учитывая культурно-исторические традиции не только своего народа, но и всего государства.

В любом виде внеурочной деятельности: творческом, спортивном, познавательном, трудовом, игровом – в ходе взаимодействия школьников происходит обогащение их социального опыта, что осуществляет определенный воспитательный эффект.

В организации внеурочной деятельности особое внимание следует уделять активным формам деятельности. Именно они помогают младшему школьнику определить свои потенциальные возможности, склонности и приоритеты и уже потом реализовывать их в определенных видах деятельности. Кроме того, школьники приобретают не только определенные умения и навыки. У них формируются навыки работы в коллективе, они учатся подчинять собственные интересы интересам большинства, отстаивать собственную точку зрения, считаться с мнением других, быть толерантными, оценивать собственную деятельность в соответствии с интересами коллектива [1].



Формирование основ гражданской позиции во внеурочной деятельности происходит в ходе работы с историческими материалами, которые показывают героическую борьбу, подвиги и талант лучших сынов Отечества; через уважение к таким атрибутам государственности страны, как: флаг, герб, гимн. Наиболее оптимальной формой проведения является внеклассное мероприятие. Цель данных мероприятий – ввести учащихся в историю отечественной культуры, содействовать формированию таких качеств, как любовь к своей родине, милосердие, толерантность, уважение к своей культуре. Младшие школьники более восприимчивы к усвоению ценностей и нравственных норм. Через такие занятия происходит формирование не только патриотических и гражданских чувств, но и становление личности детей [5].

Таким образом, внеурочная деятельность обладает определённым воспитательным потенциалом, который способствует формированию основ гражданской позиции у младших школьников, их духовно-нравственному развитию и воспитанию. Главная задача педагога – осуществление системного подхода при планировании воспитательной работы во внеурочное время.

Так как каждый ребёнок индивидуален и имеет определенные задатки и способности, то по-разному может проявляться его активность во всех сферах общественной жизни как на данном возрастном этапе, так и на следующих. Важно вовремя увидеть эти способности и правильно организовать работу по их развитию и реализации. От того, сможет ли ребёнок не только не растерять, но и перенести во взрослую жизнь всё, что дает ему детство, зависит многое, в том числе будет ли он активным, творческим человеком и достойным гражданином своего государства во взрослой жизни. Научить преодолевать трудности, вселить уверенность в собственные силы ребёнка, привести к успеху – значимая задача родителей, воспитателей, педагогов.

Список литературы

1. **Байбородова Л.В.** Внеурочная деятельность школьников в разновозрастных группах / Л.В. Байбородова. – М. : Просвещение, 2013. – 177 с. – (Работаем по новым стандартам).
2. **Балабанова Т.Н.** Формирование гражданской позиции учащихся в социокультурной среде школы: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Балабанова Татьяна Николаевна; Государственное научное учреждение «Институт образования взрослых» Российской академии образования. – СПб, 2007. – 164 с.
3. **Выготский Л.С.** Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М. : Изд-во «Смысл»; изд-во «Эксмо», 2005. – 1136 с.
4. **Гуляева И.Л.** Гражданином быть обязан: формирование гражданской позиции личности / И.Л. Гуляева // Русская культура нового столетия: Проблемы изучения, сохранения и использования историко-культурного наследия / Сост. Тихомиров С.А. – Вологда : Книжное наследие, 2017. – 686 с.
5. **Григорьев Д.В.** Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М. : Просвещение, 2010. – 223 с. – (Стандарты второго поколения).



УДК 37.014.6 : 005.6

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ФАКТОР ОРГАНИЗАЦИИ ЭФФЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ

Чернявский В.В.

магистрант II курса обучения, направление под-
готовки 44.04.01 «Педагогическое образование»,
магистерская программа «Управление учебным
заведением»

ltsu.kaf.ped@gmail.com

Научный руководитель: Малькова М.А., канд. пед. наук, доцент кафедры педагоги-
ки, и.о. заведующего кафедрой педагогики Института педагогики и психологии, ГОУ ВПО ЛНР
«Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

*В статье анализируется структура взаимодействия управлен-
ца сферы образования. Представлена характеристика эффективного
стиля взаимодействия.*

Ключевые слова: профессиональная идентификация, взаимодей-
ствие, сотрудничество.

Для эффективного управления образовательным учреждением управленцу необ-
ходимо обладать не только фундаментальными знаниями в сфере управления, но
иметь сформированную систему управленческих ценностей, устойчивых стереотипов управ-
ленческого мышления, направленность на профессиональное саморазвитие, умение органи-
зовывать и осуществлять целесообразное взаимодействие. Для большинства управленцев
сферы образования характерно одностороннее представление о роли процесса взаимодей-
ствия, конструктивного, демократического стиля деятельности.

Взаимодействие не принесет положительных результатов, если не будет выстроен на
базе уважительного отношения к оппоненту. Основным компонентом эффективного взаимо-
действия есть культура. Культура установления контакта (понимание психологического со-
стояния оппонента); культура невербальной коммуникации (жесты, мимика, поведенческие
реакции); культура речи; уважительное отношение и т.д. Феномен культуры охватывает все
сферы жизнедеятельности, присутствует во всех проявлениях.

Традиционно в научной литературе рассматривают культуру в двух направлениях: в
контексте личностного становления человека и как способ его деятельности. Именно куль-
тура создает уровень взаимодействия, в котором формируется социум со своей внутренней
структурой и благодаря чему он отличается от всех остальных. Таким образом, культура вза-
имодействия является составной частью культуры человечества в целом и как любое другое
направление культуры личности, содержит в себе определенную сумму знаний, психологи-
ческих реакций и действий.

Культура – целостная система, включающая в себя знания, убеждения, нравственность,
приобретаемые и усваиваемые человеком как членом общества. Традиционно культуру
рассматривают как совокупность материальных и духовных ценностей, созданных челове-



чеством на протяжении исторического развития [8]. Когда культура указывает на должное поведение, говорят, что она нормативная, то есть дающая образцы поведения. Если какие-то нормы становятся неудобными, то люди пытаются изменить их в соответствии с новым условиям жизни, однако опираясь на базовые культурные ценности.

Понятие культура во всем его многообразии исследователи в сфере управления стали использовать не так уж давно (конец XX века), признавая за культурой сформированный климат в учреждении и характерные методы работы с людьми. Однако только в последние годы корпоративную культуру начали признавать одним из основных показателей, необходимых для правильного понимания и управления организационными процессами. Понятие культуры становится одним из базовых понятий в менеджменте [9].

Культура как средство ценностного восприятия действительности отражается в практической деятельности людей – внутренней и внешней. В процессе внутренней деятельности формируются мотивы, ценностные ориентации, определяются технологии будущих действий. Все это потом отражается во внешней деятельности человека. Именно поэтому в управленческой деятельности термин «культура» используется в узком значении слова – как определение нравственного значения профессиональной деятельности для человека, то есть этических норм и правил, обычаев и традиций, значимых для него в профессиональной деятельности.

Специалисты по психологии управления определяют взаимодействие как совокупность нравственных норм и представлений, регулирующих поведение и отношения людей в процессе их профессиональной деятельности [6]. В деловой культуре выделяют два слоя: ценностный и ментальный [4]. Ценностный слой выступает как культурный феномен, который может передаваться как традиция и обуславливает этическую сторону деловых отношений, внешне проявляется как стереотип, как должностное поведение, как актуальные ценности и нормы, регулирующие практическую деятельность. Ментальный слой деловой культуры связан с ситуациями, когда привычные нормы и ценности становятся неэффективными и люди начинают конструировать новые.

Если говорить о наличии у управленца сферы образования высокого уровня культуры делового взаимодействия, то он должен реализовывать в своей профессиональной деятельности: коммуникативные установки – «я хочу это делать»; знания о принципах, механизмах, стратегиях, формах взаимодействия – «я знаю, как это сделать»; умения применять полученные знания с учетом конкретной ситуации – «я умею это делать».

Анализ психолого-педагогической литературы, предметом исследования которой является сфера управления коллективом, а также культура делового взаимодействия, позволил нам выделить эффективные приемы делового взаимодействия: умение строить отношения с подчиненными, коллегами (в том числе из других учреждений), высшим руководством; обучать персонал с целью его профессионального и личностного роста; создавать условия для реализации творческого потенциала сотрудников, эффективной работы творческих групп.

Значительным показателем сформированности культуры делового взаимодействия у управленца сферы образования является наличие способности адекватно оценивать и регулировать свое поведение. Практически все управление связано с взаимодействием – передачей информации (идей, мыслей, распоряжений и т.д.) и чувств, а также доведением их до понимания. Поэтому к специфическим профессионально-личностным функциям, которые осуществляют менеджер образования, принадлежит функция управленческой коммуникации.

Управленческая коммуникация – разновидность взаимодействия в ходе управления, взаимодействие руководителя и подчиненных. «Управлять – значит уметь конструктивно об-



щаться», – такой вывод из практики управления сделан современными учеными [7].

В психологии различают функционально-ролевое, межличностное и деловое взаимодействие [1]. Функционально-ролевое взаимодействие – это взаимодействие с учетом социальной роли партнеров (директор – учитель, учитель – родители, учитель – ученик). Для данного вида взаимодействия характерно соблюдение определенных норм и правил, свойственных каждой роли. Межличностное взаимодействие носит в основном эмоциональный характер, основывается на общности идеалов, взглядов, мотивов поведения. Межличностному общению присущи и неформальные отношения – дружеские.

Если предметом взаимодействия выступает профессиональная цель, то такое взаимодействие называют деловым. Оно возникает при необходимости совместной деятельности и предполагает взаимодействие, установление и развитие контактов во имя дела и достижения его цели. Деловому общению присущи отдельные черты как функционально-ролевого, так и межличностного взаимодействия [5].

Главной целью делового взаимодействия является продуктивное сотрудничество. Субъекты взаимодействия отличаются взаимопониманием в вопросах дела. Партнер в деловом общении всегда выступает как личность, значимая для другого партнера.

Специалисты по психологии управления, процесс управления разделяют на несколько этапов, которые обеспечиваются управленческими функциями планирования, организации, мотивации и контроля. Согласно этому распределению можно определить и основные функции делового взаимодействия управленца сферы образования: информационная, стратегическая (планирование), административная, коммуникативно-регулирующая, мотивационная, контролирующая [5].

Структура делового взаимодействия охватывает такие элементы: восприятие партнера; обмен информацией; воздействие на партнера [2].

Осуществленный нами анализ сущностной характеристики делового взаимодействия управленца сферы образования свидетельствует, что взаимодействие между руководителем и подчиненными имеет значимую роль в организации психологического климата в коллективе и, как следствие, в достижении корпоративно значимой цели. Анализ практики организационной управленческой функции в образовательных учреждениях утвердительно доказал, что деловое взаимодействие – это, прежде всего, воздействие и убеждение. Результативность различных видов воздействия не одинакова, и каждый из них используется с определенной целью и при определенных условиях. Однако результативнее воздействия, особенно прямого, является убеждение, ведь данная форма взаимодействия более гуманна, основа здесь лежит в разъяснении целесообразности выполнения тех или иных действий. Корпоративный дух, понимание, стремление добиться искреннего желания подчиненного; мотивировать; разъяснить траекторию действия, уровень ответственности и значимости его действий для общего дела – вот те основы, которые помогут менеджеру образования добиться эффективных результатов деятельности.

В процессе делового взаимодействия, руководитель должен реализовывать в своей управленческой деятельности формулу – «Цель – Обсуждение – Согласие в действиях – Достижение значимой цели». Тогда убеждающее воздействие на оппонента не будет навязанным, а будет соответствовать мыслям, взглядам, чувствам, и оппонент воспримет цель как значимую и приступит к реализации заданной цели.

Список литературы

1. **Аверченко Л.А.** Психология управления: Курс лекций / Л.А. Аверченко, Г.М. Залесов, Р.И. Мошканцев, В.М. Николаенко. – Новосибирск : Изд-во НГАЭиУ. – М, 2012. – 150 с.



2. **Бороздина Г.В.** Психология делового взаимодействия : [Текст] Учебное пособие / Г.В. Бороздина. – М. : ИНФРА-М, 2011.– 224 с.
3. **Занковский А.Н.** Организационная психология : [Текст] Учеб. Пособие / А.Н. Занковский. – М. : Флинта : МПСИ, 2015. – 648 с.
4. **Кузин Ф.** Культура делового взаимодействия / Ф. Кузин. – М. : Просвещение, 2014. – 235 с.
5. **Кукушин В.С.** Психология делового взаимодействия : [Текст] Учебное пособие / В.С. Кукушин. – Москва : ИКЦ «МарТ», 2033. – 368 с.
6. **Обозов Н.Н.** Психология межличностных отношений / Н.Н. Обозов. – К. : Либідь, 2000. – 191 с.
7. **Панфилова А.П.** Деловая коммуникация в профессиональной деятельности : [Текст] Учеб. пособие / А.П. Панфилова. – СПб. : Знание, 2016. – 496 с.
8. **Удальцова М.В.** Социология управления : [Текст] Учеб. Пособие / М.В. Удальцова. – М. : НИФРА-М; Новосибирск : НГАЭиУ, 2013. – 144 с.
9. **Шакуров Р.Х.** Социально-психологические основы управления: руководитель и коллектив / Р.Х. Шакуров – М. : Просвещение, 2010. – 208 с.



УДК 378.015.31 :17.022.1:316.42

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ПОДГОТОВКИ

Юсеева Е.В.

магистрант II курса обучения, направление подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», магистерская программа «Педагогика высшей школы»
ltsu.kaf.ped@gmail.com

Научный руководитель: Малькова М.А., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики, и.о. заведующего кафедрой педагогики Института педагогики и психологии, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

В статье анализируется феномен педагогической культуры, ее составные компоненты. Автором рассматриваются профилирующие дисциплины, педагогическая практика в направлении формирования педагогической культуры у студентов педагогического направления подготовки.

Ключевые слова: педагогика, педагогическая культура, духовно-нравственная культура, педагогические задачи.

В современном обществе в условиях научно-технической революции, национального и государственного самоопределения повышается как экономическая роль профессиональной подготовки, значение культуры, так и роль интеллигенции. Поэтому студенчество в качестве генезиса интеллигенции приобретает социальное и общественное значение, имеет достаточные основания и характеристики для определения его как специфической социальной группы [8].

Как особая социальная прослойка студенты возникли в XII столетии. Сегодня, принимая участие во всех перипетиях человеческой истории, студенты сохраняют основные признаки своей корпоративности. С точки зрения многих исследователей, студенчество – одна из наиболее проблемных социальных групп, которая претерпевает динамические внутренние изменения, которые сопровождаются осложнением взаимосвязей и отношений в социальной структуре общества [4].

Студенчество можно определить как группу людей молодого возраста, которые объединены выполнением потенциально значимой для общества социально-подготовительной функции, временно не принимают участие в общественно-продуктивной работе (или принимают эпизодически), студенчеству характерны общность быта, психологии, системы ценностей, культуры, подготовка к выполнению в обществе социальных ролей интеллигенции (производственной, организационно-управленческой и культурно-конструктивной).

Важнейшей для студенчества является учебная, социально-подготовительная функция, которая объединяет в себе другие важные его характеристики. Хотя данные функции выполняют и другие группы молодежи, студенчеству присущи три главных признака [4, с. 36]:



– учебная подготовка студентов есть экономически и социально наиболее значимой, это, в свою очередь, ставит повышенные требования к студентам;

– наставительно-подготовительная функция, выполняемая студентами, всегда выступает в социальной форме и дает непосредственную возможность на высококвалифицированную трудовую деятельность;

– особенности формирования студенчества определяются спецификой их социализации в высшей школе, условно определенная нами как двойная социализация. Социализация первичная заключается в освоении нового социального положения студента, вторичная – в адаптации к новой системе обучения, в усвоении новых ценностных ориентаций, норм, элементов культуры.

Вместе с тем в среде студенчества происходит сложное взаимодействие разных культур, ценностей, психологий, которое через социально-групповой синтез ведет к обогащению духовного мира будущей интеллигенции. Поэтому динамичность – одна из важнейших характеристик студенчества. Она выражается не в формальной «временности» его состава, а, прежде всего, в том, что на студенчество направлены определенные социальные ожидания, которые проектируются обществом и общественностью как на будущую интеллигенцию, элиту. Требования, предъявляемые к студенчеству, отражают общественные потребности на перспективу, так как оно находится на «острие» прогресса и поисков общества и поэтому характеризуется повышенным социальным оптимизмом, высокой социальной направленностью и потенциальностью.

Важно также указать, что студенчество является целостной системой, однако разделимой профессионально, а профессионализация, специализация накладывают отпечаток на весь уклад студенческой жизни, мышление, психологию и способы освоения ценностей и культуры.

Студенчество по своей профессиональной направленности культурно дифференцируется и становится в современных условиях все более пестрым в культурном и имущественном отношении. В студенческой культуре находит отображение весь социально-культурный спектр общества.

В современных условиях студенчество становится более прагматичным относительно культуры и делает акцент на обретении профессиональной культуры, которая усиливает также избирательность отношения к искусству, усиливает «престижные» мотивы отбора его жанров.

Наполняются новым содержанием взаимоотношения двух основных субъектов высшей школы студентов как социальной группы, нацеленной на обретение социального профессионального и культурного статуса, и положения преподавателей как высшей группы интеллигенции, призванной воссоздавать ее социально, профессионально и культурно на уровне современных достижений науки и практики. Взаимоотношения этих двух зависимых социальных групп имеют в целом социально-культурный характер, стержневым содержанием которого является освоение ценностей и норм интеллигенции как основы социально-культурных инноваций и сдвигов, как носителя и проводника культуры общества.

Процесс формирования педагогической культуры у студентов, будущих учителей достаточно сложный. Мы считаем, что важным в этом процессе есть социальное окружение, в котором происходит становление будущего педагога, и не только ситуации, создаваемые в рамках учебно-воспитательного процесса, влияют на формирование будущей педагогической культуры, но и «дух» учебного заведения, его традиции [1, с. 67].

Высокий уровень педагогической культуры характеризуется развитой способностью к решению педагогических задач, т.е. развитым профессиональным мышлением и сознанием.



Ученые считают педагогическую культуру системой социальных качеств, которая непосредственно обеспечивает высокий уровень, профессиональной деятельности. Именно через профессиональную деятельность каждый специалист достигает максимальных для себя результатов, стремится проявить свои способности [5].

В качестве основополагающих компонентов педагогической культуры можно выделить: формирование научного мировоззрения, овладение приемами переработки информации, развитие и профессионализация мышления, становление определенной структуры характера, формирование индивидуального стиля деятельности, оптимизация индивидуальной системы жизненных и профессиональных ценностей, усвоение творческого подхода к решению познавательных и практических задач, формирование стойкой педагогической позиции и др. Специфика педагогической культуры определяется, главным образом, особенностью деятельности, широким спектром выполняемых функций [2, с. 17].

Мы рассматриваем педагогическую культуру как результат сформированности духовной культуры и как результат профессионально-педагогической деятельности. Она проявляется в:

- творческой деятельности педагога, направленной на формирование личности ученика;
- овладении культурным наследием, без которого невозможно представить развитие личности человека. И, в первую очередь, это имеет непосредственное отношение к личности учителя;

- проявлении учителем собственной культуры. Вследствие овладения культурным богатством, ценностями педагог культурно развивается, усвоенные им культурные богатства воплощаются в его деятельности, поведении по отношению к миру и к самому себе.

Анализируя характер взаимосвязи деятельности и культуры, необходимо подчеркнуть, что не любую деятельность и не любой ее результат можно характеризовать как определенный уровень «культуры». Высокий уровень культуры деятельности проявляется в том, что она не только способствует появлению общественно полезных результатов, но и развивает, совершенствует самого человека как субъекта общих продуктивных сил. Главная цель культурного развития личности – реализация творческих возможностей человека [3, с. 46].

Культура педагогической деятельности – определенный уровень выполнения человеком своих обязанностей. Уровень ее сформированности зависит от:

- направленности и стойкости социально значимых мотивов деятельности (потребностей, интересов, ценностей, взглядов);

- соответствия психофизических свойств личности (способностей), которые обеспечивают необходимый уровень и эффективность профессиональной деятельности;

- степени развития психических процессов личности (мышления, памяти, эмоций, чувств, воли);

- полноты и глубины усвоенных психолого-педагогических и специальных знаний, умений, т.е. приобретенного опыта;

- социальной активности.

Отражая противоречивый, диалектический характер человеческой деятельности, педагогическая культура рассматривается нами и как определенная степень овладения профессией, т.е. определенными способами и приемами решения педагогических задач на основе сформированной духовной культуры личности.

Основным средством формирования педагогической культуры в университетской среде есть содержание учебных дисциплин. Рассмотрим учебные дисциплины и их содержание, которые, по нашему мнению, влияют на формирование педагогической культуры будущих учителей.



Педагогика – основная дисциплина; в процессе ее изучения студенты овладевают целостными представлениями о закономерностях развития педагогического знания, о логике педагогического процесса. Во время изучения педагогики, будущие учителя знакомятся с особенностью педагогической профессии, изучают теоретико-методологические основы педагогики, рассматривают педагогический процесс как целостный, основные технологии этого процесса, особенности управления педагогическими системами. В процессе изучения педагогики особое внимание отводится воспитанию, исследованию его направлений, особенностей, принципов и методов, изучению технологий воспитания. Дидактика как раздел педагогики рассматривает содержание образования, формы его организации и методы.

История педагогики предоставляет возможность проследить развитие и становление педагогики как науки, определить зависимость общества от педагогического знания и престиж профессии в различные исторические периоды. В процессе изучения данной дисциплины студенты имеют возможность познакомиться с особенностями творческой работы педагогов, с их принципами, взглядами, методами работы. Кроме того, она влияет на развитие абстрактного мышления студентов, на умение анализировать, сравнивать. Синтез знаний полученных при изучении истории педагогики способствует воссозданию целостной картины историко-педагогического процесса и анализу его закономерностей.

Основы педагогического мастерства – в рамках изучения данной дисциплины студенты имеют возможность развивать педагогическую культуру, учатся основам эффективного общения с учениками, развивают саморегуляцию, тренируют психофизический аппарат, моделируют проблемные ситуации и оптимальные способы выхода из них. Формирование у студентов педагогических умений должно быть организовано в контролируемых условиях с обеспечением обратной связи, оперативной подсказки и поэлементного анализа действий. Такое управление процессом формирования педагогических умений поможет студенту приобрести уверенность, отработать и закрепить теоретические знания. Педагогическое мастерство проявляется в деятельности, в успешном решении разнообразных педагогических задач. Для будущих учителей важным есть не только обретение профессионального мастерства, а и развитие личностных качеств, это и создает профессионала, иницируя деятельность, обеспечивая ее успешность.

Во время изучения психологии, будущие учителя знакомятся с основными закономерностями и свойствами каждого возрастного периода, что дает возможность учитывать возрастные изменения при проведении учебно-воспитательного процесса. Будущие учителя усваивают психологические основы общения, взаимодействия и управления учебно-воспитательным процессом с учетом темперамента, характера, психотипа. Знания, полученные при изучении психологии, являются важным фактором профессиональной готовности будущих учителей к работе с детьми, они помогают выбрать методы управления коллективом, пути преодоления конфликтов, стрессов.

Таким образом, студенты не только изучают историю и методы психологии, междисциплинарные понятия (сознание, личность, деятельность и т.д.), а и знакомятся с психологическими состояниями и процессами, изучают личностно-типологические особенности человека.

Изучение специальных предметов направлено на формирование профессиональной компетентности будущих учителей. Владение методикой преподавания предусматривает высокий профессиональный уровень знаний будущих учителей.

Педагогическая практика направлена на формирование умений и навыков проведения разнообразных форм учебно-воспитательного процесса, организаторской, методической работы с детьми. Педагогическая практика предоставляет возможность студентам проявить действенность педагогических ценностей, выяснить характер их педагогической направлен-



ности, уровень сформированности педагогической культуры. Современная школа требует от учителя знаний технологии индивидуального подхода и методики индивидуальной работы, группового взаимодействия и коллективной творческой деятельности. Особое внимание во время педагогической практики отводится ориентации на развитие учеников, а не на трансляцию знаний, поэтому педагогический процесс должен строиться как организация творческого взаимодействия учеников и учителей на основании технологии личностно-ориентированного обучения.

Главными задачами педагогической практики есть: воспитание интереса и любви к профессии учителя; формирование потребности в педагогическом самосовершенствовании; углубление и закрепление знаний по психолого-педагогическим и специальным дисциплинам, их применение в практической учебно-воспитательной деятельности; формирование и развитие педагогических умений и навыков, качеств учителя-воспитателя; овладение формами и методами учебной и воспитательной работы с учениками разного возраста; включение студентов в решение конкретных учебных и воспитательных задач класса, школы; привлечение к методической и научно-исследовательской работе по проблемам научно-педагогического исследования; формирование творческого, исследовательского подхода к педагогической деятельности.

Таким образом, каждая из учебных дисциплин имеет свою специфику и особенности и служит достижению определенных учебных целей и задач, оказывая содействие формированию творческой личности будущего учителя, т.е. творческому осмыслению и переработке знаний, максимально самостоятельной творческой деятельности, в процессе которой формируется опыт и реализуются ценности личности. Характер деятельности студентов является как репродуктивным, так и творческим, ведь студенты выполняют творческие задания, которые максимально ориентированы как на формирование педагогической культуры, так и на овладение будущей педагогической деятельностью.

В целом к особенностям формирования педагогической культуры у будущих учителей мы относим: специфику студенческого возраста; учебную и внеучебную деятельность как интегрированную; мотивацию к педагогической деятельности; широкий спектр учебной и внеучебной деятельности в вузе; специфику профессии учителя, сущность и содержание дисциплин психолого-педагогического цикла.

Список литературы

1. **Бабанский Ю.К.** Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
2. **Бондаревская Е.В.** Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2012. – № 3. – С. 15–21.
3. **Волков Г.Н.** Педагогика любви : Избр. этнопед. соч. : [В 2 т.] / Сост. М.Н. Егоров. – М. : Магистр-Пресс, 2012. – Т. 1. – 456 с.
4. **Дусавицкий А.К.** Мотивы учебной деятельности студентов: Учебн. Пособие / А.К. Дусавицкий. – Харьков : Харьк. гос. ун-т им. А. М. Горького, 2009. – 54 с.
5. **Дьяченко М.И.** Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск, 2001. – 319 с.
6. **Зязюн І.А.** Краса педагогічної дії: Навч. Посібник / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач– К. : АПН України, 1997. – 302 с.
7. **Кондрашова Л.В.** Процесс обучения в высшей школе / Л.В. Кондрашова. – Кривой Рог : ИВИ, 2000. – 170 с.
8. **Радул В.В.** Педагогическая культура и социальная зрелость учителя: Учебное пособие / В.В. Радул. – Кировоград : Знание, 2000. – 360 с.



УДК 373.3.015.31:17.022.1:159.942

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЧУВСТВЕННОЙ СФЕРЫ КАК УСЛОВИЕ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Яровая М.А.

магистрант II курса, специальность «Начальное образование», ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»
marina-yarovaya2121@mail.ru

Научный руководитель: Соннова М.В., канд. пед. наук, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

В статье представлен теоретический обзор значимости развития нравственных чувств младших школьников. Рассмотрены понятия эмоции, чувство, нравственное воспитание, значение их развития у младших школьников.

Ключевые слова: младшие школьники, эмоции, чувства, нравственное воспитание, эмоциональная сфера.

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

Проблемы нравственного воспитания младших школьников в определенной степени представлены в литературе. Большое внимание воспитанию нравственных качеств личности предоставляют современные философы (И.А. Зязюн, М.С. Каган и др.), психологи (Б.Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), педагоги (В.А. Сухомлинский, И.Ф. Харламов, Т.И. Цвели, Г.И. Щукина и др.). Исследователи утверждают, что именно в младшем школьном возрасте начинают формироваться и развиваться моральные чувства.

Несмотря на отмеченные исследования, проблема формирования нравственных чувств еще не нашла должного освещения в педагогической литературе. В ходе проведения исследования по проблеме формирования нравственных чувств младших школьников возникла необходимость рассмотреть эмоциональные основы нравственного воспитания, а именно роль эмоций, моральных чувств в нравственном воспитании.

Учебно-воспитательный процесс осуществляется по традиции, он не учитывает тех изменений, которые происходят в нравственном развитии современного школьника под влиянием реальных социально-политических, экономических, экологических и других проблем. При таком положении социальное и духовное развитие личности младшего школьника остаются стихийными и нерегулируемыми.

Важную роль в жизни ребенка играют его взаимоотношения с другими людьми: родителями, сверстниками, учителем. При доброжелательном отношении к нему других людей личность чувствует эмоциональное удовлетворение, уверенность в себе, защищенность и сама положительно относится к людям, которые ее окружают. Известно, что только в условиях взаимной любви ребенок учится любить сам. Дети только тогда воспринимают других людей, когда те воспринимают, любят и уважают их.

Вот почему так важно, чтобы с первого дня пребывания ребенка в школе он не испытывал эмоциональной дисгармонии. Уже в дошкольном возрасте у детей развивается чувство эмпатии (понимание другого человека путем эмоционального вчувствования в его переживания [1]). Но в детском восприятии в основе переживаний человека лежит только собственный опыт. В начале младшего школьного возраста ребенок уже должен понимать позицию других людей. Именно в этом возрасте проходит интенсивное накопление эмоционального и духовного опыта, который становится основой для развития более высоких форм чуткого, альтруистического поведения [2].

Влияние, которое осуществляется на ученика, вызывает у него определенные эмоции. Эмоция – это психическое отражение отношения личности к определенному объекту. Психологи считают эмоции очень важным фактором жизни личности. Как известно, эмоции играют регулятивную, коммуникативную роль в жизни человека. Но внешнее воздействие может вызвать как положительную, так и негативную эмоциональную реакцию, или же быть нейтральным. Этот подход имеет односторонний характер, поскольку основное внимание сосредоточено на деятельности воспитателя, он является субъектом учебно-воспитательного процесса, а ученик – объектом.

Если же процесс воспитания трактовать как закономерную, непрерывную и последовательную смену моментов развития субъектов, взаимодействующих, то его можно рассматривать как социально-личностное явление, в котором и педагог, и воспитанник выступают субъектами педагогически целесообразного и морального взаимодействия на уровне сотрудничества и сотворчества.

Структура воспитательного процесса является взаимосвязью основных элементов: целей и содержания, методов и средств, а также достигнутых результатов.

Воспитание является многофакторным процессом. На него оказывает влияние среда, жизненный мир и иерархия общественных ценностей; семья, школа, детские и молодежные организации, искусство и средства массовой информации.

Задача воспитания – это проектирование и ожидания изменений в ребенке (или группе детей), осуществленные под воздействием специально подготовленных и планомерно проведенных воспитательных акций и действий.

Большинство воспитателей считает, что главной задачей воспитателя является формирование знаний о нормах поведения. Но практика показывает, что этого недостаточно. Большую роль в воспитании играют моральные переживания, эмоции и чувства, на основе которых осуществляется общение воспитателя и учащегося.

Процесс воспитания невозможен без общения. В.А. Сухомлинский отмечал, что общение в школе – это многоплановый процесс развития контактов между учителем и учениками, между учеником и учеником, который порождается потребностями совместной деятельности [2].

Эмоции неразрывно связаны с общением, так как они отражают отношение к объекту. Отношение учащихся к проявлению эмоций разное. Например, некоторые ученики считают, что нет ничего плохого в том, чтобы плакать, переживать и выражать сочувствие и др. Другие ученики уверены в том, что не нужно позволять себе показывать собственные чувства и это является проявлением недопустимой слабости.



Эмоции делятся на простые и сложные. Простые эмоции вызваны непосредственно действием на организм тех или иных объектов, связанных с удовольствием первичных потребностей человека. Сложные эмоции связаны с пониманием объектов, которые воспринимаются сознанием их жизненного значения. Например, удовольствие от вкусной еды является простой эмоцией, удовольствие же от успешного окончания какого-либо задания, восприятия красивого пейзажа является сложным переживанием [1].

Нравственные чувства и эмоции – это эмоциональные проявления, в которых оказывается устойчивое отношение человека к общественным событиям, к другим людям и к себе самому. Они неразрывно связаны с определенными нормами поведения, принятыми в данном обществе, с оценкой соответствия или противоречия действий, поступков, намерений человека этих норм. К нравственным чувствам относятся: сочувствие, доброта, забота, сострадание, стыд, любовь к близким, любовь к своей Родине. Существуют и асоциальные чувства, такие как зависть, презрение, равнодушие, высокомерие.

Последствия недостаточного эмоционального общения воспитателя с детьми бывают очень тяжелыми. Например, есть дети, которые готовы на все, чтобы привлечь к себе внимание учителя. Они бесчинствуют и спорят только для того, чтобы их заметили. Чтобы помочь такому ребенку, надо неоднократно показать ему, что его любят, им гордятся именно тогда, когда он требует этого внимания. Есть дети, чья непослушание является следствием затяжной «борьбы за самостоятельность». Это случается тогда, когда взрослые пытаются ежеминутно управлять ребенком. Выполнить такое множество указаний взрослых психически полноценный ребенок не может, и поэтому он вынужден не реагировать на них. В результате формируется привычка не считаться с требованиями взрослых, делать по-своему, то есть упрямство, капризность. Впоследствии ребенок может прибегать к хитростям, обману, демонстративному неповиновению [2, с. 1–5].

Чтобы наладить отношения с такими детьми, стоит обратить внимание на словесное оформление обращений к ним. Очень часто учителя выражают свои условия таким ученикам в раздраженном императивном тоне. Это сразу передается детям, и они так же резко отвечают отказом. Даже если последнее слово остается за взрослым, ребенок все равно приобретает вредный опыт.

В формировании нравственных чувств большая роль принадлежит личности учителя. Культура проявления эмоций является одним из важных факторов педагогического мастерства учителя. Формирование эмоционального фона учебного процесса, стимулирования учебной деятельности – вот задачи, которые реализуются только при должном уровне эмоциональной культуры учителя.

Пути воспитания нравственных чувств у младших школьников разнообразны. Чувство воспитывается, прежде всего, самим содержанием учебной работы, ее связью с жизнью. Формируя у учащихся правильные понятия о сущности человеческих отношений, межличностных отношений, учитель тем самым уже направляет формирование их чувств. Чуткое, внимательное, доброжелательное отношение учителя к ученикам, соединенное с умением вести свою работу, требовать знаний от учеников и добиться осуществления своих требований порождает тот авторитет учителя, ту привлекательность его личности, которую дети высоко ценят.

Воспитать полноценную в социальном смысле личность без формирования нравственных чувств невозможно. Поэтому формы, методы, условия и особенности развития нравственных чувств требуют дальнейшего исследования.



Список литературы

- 1. Васютенкова И.В.** Педагогическое взаимодействие как условие достижения личностной эффективности субъектов образовательного процесса // Личность, общество, образование в изменяющемся мире: межвуз. сб. науч. тр. – СПб. : ЛОИРО, 2012. – С. 215–220.
- 2. Тарасов С.В.** Образовательная среда как ресурс реализации национальной стратегии «Наша новая школа» // Взаимодействие личности, общества и образования в современных социокультурных условиях: межвуз. сб. науч. тр. – СПб. : ЛОИРО, 2009. – С. 8–16.



Филологические науки

УДК 821.111-31.09+929 Бронте

ОБРАЗ ВИКТОРИАНСКОЙ ЖЕНЩИНЫ В РОМАНЕ ШАРЛОТТЫ БРОНТЕ «ДЖЕЙН ЭЙР»

Баранник Д.О.

магистрант II курса, специальность «Английский язык и литература» ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»
Dasha10-95@mail.ru

Научный руководитель: Новикова А.А., канд. филол. наук, доцент кафедры английской и восточной филологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

Статья посвящена анализу женских образов в романе Шарлотты Бронте «Джейн Эйр». Особое внимание уделяется викторианской эпохе, которую описала Ш. Бронте, затрагивается тема «новой женщины» и её раскрытие в современном литературоведении.

Ключевые слова: английская литература, образ, художественный образ, женский образ, викторианская эпоха.

*А*нглийская литература XIX века считается одной из самых значительных, поэтому и вызывает интерес среди исследователей. Писатели-викторианцы ввели в литературу новые темы и мотивы, обогатив тем самым английскую реалистическую прозу и став фундаментом для англоязычной литературы XX столетия.

В эпоху викторианства женская тема становится доминирующей, ведь это один из самых интересных и таинственных образов мировой литературы. Многие писатели, такие как Вальтер Скотт, Чарльз Диккенс, Уилки Коллинз, сестры Шарлотта и Эмилия Бронте и другие использовали данный образ в своих произведениях. В нашей статье мы рассмотрим образ викторианской женщины на примере романа Ш. Бронте «Джейн Эйр», а также проанализируем, можно ли отнести образы героинь к полностью положительным или отрицательным персонажам.

Выбранная нами тема является актуальной и интересной, ведь каждый из нас, читая литературное произведение, задумывается не только о судьбе каждого персонажа, но и о той эпохе, которая описана в романе.

Цель статьи – охарактеризовать женские образы в романе Шарлотты Бронте «Джейн Эйр».

Образ – это лексическая единица, вербализующая концепт, выступающий, подобно другим концептам, как «условный конструкт нашего сознания, с помощью которого возможно познание чего-то сущностного» [2]. В «Толковом словаре русского языка» Д.Н. Ушакова приводятся следующие значения этого слова:

1. облик, вид, подобие;



2. живое, наглядное представление;
3. художественное отражение идей и чувств в звуке, слове, красках и т.п.;
4. созданный художником или актером характер, тип [3].

Также под образом понимается элемент или часть художественного целого. Художественный образ – это образ действительности, который возникает благодаря мышлению. Образ изображает действительность, в которой находится человек и происходят определённые события, взаимоотношения людей, внешние и духовно-психологические особенности личности.

В женской литературе изображение женщины более правдоподобно: на первый план выдвигается тема семьи и замужества. Женщины и мужчины во времена викторианской эпохи не могли открыто говорить о своих чувствах, не имели возможностей до объявления помолвки остаться наедине, чтобы объясниться, не могли проявлять чувств в открытых ухаживаниях. Например, в романах сестер Бронте появляется новый тип женщины – это сильная, резкая личность, с неоднозначной внешностью, но с выраженным характером, которая на многое идет ради женской самореализации в семейной жизни.

Образы, описанные автором, несут в себе частичку его самого, его мировоззрения, жизненных принципов, мыслей и так далее. Все это лаконично и точно обработано и отражено в каждом образе, что хорошо прослеживается в образах героев, благодаря которым раскрывается многогранная творческая индивидуальность писателя.

Данный роман приобрел большую популярность среди читателей того времени и в настоящее время он считается одним из лучших романов. В нем отражены жизненные ситуации и глубокие переживания героев, которые никого не оставляют равнодушными. Так в романе мы встречаем множество женских образов, которые представляют викторианскую эпоху.

Э. Васильева в одной из своих статей утверждала, что «в романе Ш. Бронте «Джейн Эйр» вопрос об «ангельской» природе женщины рассматривается в игровом ключе. Писательница намеренно разрушает идеальный образ, порой обнажая не ангельский, а демонический характер героинь» [1, с. 39].

Так, например, миссис Фэрфакс Джейн представляет как образец ангельской почтенной пожилой дамы. Первая их встреча оправдала все ожидания Джейн. В этой сцене мы также наблюдаем контраст: старинный и мрачный особняк и гостеприимная старушка – у читателя сразу же возникает двойное восприятие миссис Фэрфакс. Когда Джейн, прогуливаясь по Торнфилду, слышит безумный смех, она впервые задумывается над тем, что в замке есть некая тайна, а миссис Фэрфакс пытается предостеречь Джейн от неверного решения. Сразу после помолвки она говорит: «Do you believe him? <...> but you are so young, and so little acquainted with men, I wished to put you on your guard. It is an old saying that 'all is not gold that glitters;' and in this case I do fear there will be something found to be different to what either you or I expect» [4, с. 504–505].

Тогда же мы встречаем демона в ангельском облики – невесту мистера Рочестера Бланш Ингрэм. Здесь мы наблюдаем разрушение ангельского образа, придуманного Джейн до встречи с Бланш. В девушке не было ни одной положительной черты, лишь красота, которая считалась весьма относительной, и знатное происхождение. Джейн не ревновала ее к Рочестеру: «She was very showy, but she was not genuine: she had a fine person, many brilliant attainments; but her mind was poor, her heart barren by nature: nothing bloomed spontaneously on that soil; no unforced natural fruit. She was not good; she was not original: she used to repeat sounding phrases from books: she never offered, nor had, an opinion of her own. She advocated a high tone of sentiment; but she did not know the sensations of sympathy and pity; tenderness and truth were not in her» [4, с. 352]. Однако в защиту Бланш мы подчеркнем, что в викторианскую эпоху женщины не могли иметь свое мнение или свою позицию.



Сам образ Бланш резко контрастирует с ее поведением и характером. Если мы переведем ее имя с французского, мы получим «белая», что также будет отсылать нас к «ангельским ассоциациям». В сцене, когда Бланш играет в шарады, она одета в белое платье невесты, что создаёт впечатление идеальной, чистой и целомудренной девушки, которую «ангелом» называет её мама, прося прогнать цыганку.

Сама Джейн Эйр, в отличие от Фэрфакс и Бланш, не пытается строить из себя ангела. Она открыта нам с самого начала. Когда она рассказывала о своем детстве, она открыто выражала свой гнев, несдержанность, вспыльчивость. В разговоре с миссис Рид Джейн говорила: «You think I have no feelings, and that I can do without one bit of love or kindness; but I cannot live so: and you have no pity. I shall remember how you thrust me back – roughly and violently thrust me back – into the red-room, and locked me up there, to my dying day; though I was in agony; though I cried out, while suffocating with distress, ‘Have mercy! Have mercy, Aunt Reed!’ And that punishment you made me suffer because your wicked boy struck me – knocked me down for nothing. I will tell anybody who asks me questions, this exact tale. People think you a good woman, but you are bad, hard-hearted. YOU are deceitful!» [4, с. 63].

В разговоре с Рочестером, когда он попросил стать его ангелом-утешителем, она лишь смеясь отвергает данную просьбу: «I am not an angel, I asserted; and I will not be one till I die: I will be myself. Mr. Rochester, you must neither expect nor exact anything celestial of me – for you will not get it, any more than I shall get it of you: which I do not at all anticipate» [4, с. 495]. Здесь мы вспоминаем первое появление мистера Рочестера, описанное писательницей как демоническое и злое, а также лейтмотив красного огня. С таким описанием мы вряд ли представляем «ангела воплоти», поэтому Джейн в своих словах показывает, что она считает себя не ангелом, а скорее злым духом. В одном из диалогов с Рочестером, Джейн подтверждает наши мысли: «I like rudeness a great deal better than flattery. I had rather be a THING than an angel» [4, с. 500].

Но, несмотря на все выше сказанные слова, к концу романа Джейн проходит путь от богоульства, становясь тем самым ангелом-утешителем, про которого говорил ей Рочестер. Она нашла тот рай на земле с любимым человеком, о котором мечтала.

Таким образом, в своем романе Ш. Бронте показала процесс становления «новой женщины», и, если другие писатели изображали жизненный путь героинь, то сестры Бронте описывали перемены, происходящие в характере своих героинь, их становление в обществе. Сравнивая женские образы, мы можем заметить разницу между героинями: у каждой есть своя история, свои плюсы и минусы, но, в отличие от миссис Фэрфакс и Бланш, Джейн не старается казаться кем-то, она открыта нам с самого начала и не боится быть непонятой. Прямота, искренность, сила духа, отличающие Джейн от представленных в романе аристократок, обращают на нее внимание Эдварда Рочестера и оставляют след в его сердце на всю жизнь. Вся прелесть романа Ш. Бронте заключается в том, что героинь невозможно отнести к положительным или отрицательным персонажам, так как у каждого есть как плюсы, так и минусы, это и делает данное произведение живым и настоящим. Поэтому роман «Джейн Эйр» и по сегодняшний день является востребованным среди читателей.

Перспективы дальнейшего исследования мы видим в дальнейшем изучении викторианской эпохи и анализе женских персонажей романа Ш. Бронте «Джейн Эйр» в контексте современных исследований и собственных наблюдений.

Список литературы

1. **Васильева Э.В.** «Ангел в доме»: викторианский идеал женщины и его рецепция в «Джейн Эйр» Ш. Бронте и «Мэри Бартон» Э. Гаскелл / Э.В. Гаскелл. – СПб. : Санкт-Петербургский государственный университет, 2014. – С. 6



2. **Колесов В.В.** Философия русского слова / В.В. Колесов. – СПб. : ЮНА, 2002. – 448 с.
3. **Ушаков Д.Н.** Толковый словарь русского языка / Д.Н. Ушаков. – М. : «Словарное издательство ЭТС», 2008. – С. 912.
4. **Bronte Ch.** Jane Eyre / Ch. Bronte. – М. : 1952. – 566 p.



ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОТРАЖЕНИЯ ЛЮБВИ В ТВОРЧЕСТВЕ И.А. БУНИНА

Бельчикова Н.В.

магистрант II курса, специальность «Русский язык и литература», ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»
scarlett96@list.ru

Научный руководитель: Пономарёва Т.А., канд. филол. наук, доцент кафедры русского языкознания и коммуникативных технологий филологического факультета ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

В данной статье рассматриваются лингвистические особенности отражения любви как концепта в творчестве И.А. Бунина на материале произведений цикла «Темные аллеи». Раскрывается сущность лексемы «любовь» и ее функционирование в художественном тексте и взаимосвязь с другими концептами.

Ключевые слова: вербализация, концепт, художественный текст.

*П*ерез функциональной лингвистикой всегда стояла проблема корректной интерпретации текста. Предпосылок этого множество: различие когнитивных моделей адресата и адресанта, недостаток фоновых знаний, просто нежелание принять иную точку зрения. Рассмотрение текста как художественного целого и приёмов, использующихся при его создании актуально, поскольку художественный текст выступает как отражение духовных ценностей, являющихся основой человеческой жизни.

Доминантным методом исследования был избран концептуальный анализ. Цель данного анализа – рассмотрение способов репрезентации концептов в художественном тексте. Главным репрезентантом концепта в тексте есть слово, рассматриваемое как ключевое слово текста или слово-тема. Такое слово развивает некоторую идею, содержит духовные, культурные и национальные смыслы. В произведениях И.А. Бунина этим словом выступает лексема «любовь».

Р. Барт, Р.О. Якобсон справедливо отмечали, что слово бессильно, если требуется им выразить чувство или мысль: «Речь, величайшее богатство человека, предназначена для наименования предметов, поступков, событий, но не чувств и мыслей» [5, с. 18].

Проблема выбора средств вербализации психических процессов и состояний всегда стояла остро, поскольку требовалось выражать их таким образом, чтобы они не оставили равнодушным читателя. Ведь одна и та же тема, раскрываясь по-разному у разных авторов, порождает различные по силе и образности смыслы и ассоциации и эмоциональный отклик.

Любовь относится к ряду духовных сущностей. Она имеет мировоззренческий характер, на который накладывает отпечаток культурная среда, менталитет и т.п. На ступени интерпретации она превращается в ментальный артефакт высшей степени абстракции и становится концептом.

Вербализация бунинского концепта «Любовь» сопрягается с другими концептами, даже реализуется через них. Это концепты «Жизнь», «Смерть». Следующим концептом, на который



необходимо обратить внимание, является концепт «Мечта»: «Я вырос..., горячо мечтая о любви» [2, с. 466]. Любовь здесь выступает ценностью, которую с нетерпением ждут, это акцентируется наречием «горячо»: «Митя столь неожиданно оказался в том сказочном мире любви, которого он втайне ждал с детства, с отрочества» [2, с. 126].

При анализе нескольких рассказов («Грамматика любви», «Легкое дыхание», «Часовня», «Темные аллеи», «Холодная осень», «Руся», «В Париже», «Чистый понедельник», «Солнечный удар», «Митина любовь», «Генрих») из цикла «Темные аллеи» нами было выявлено, что любовь у И.А. Бунина, подтверждая свою ментальную сущность высшей степени абстракции, выступает в нескольких ипостасях.

В «Грамматике любви» любовь выступает как искусство, которое нужно постигать, руководствуясь некими «правилами», «канонами». Объект искусства любви неповторим, уникален, восхитителен, и поэтому бесценен: «Возлюбленная нами, как никакая другая возлюблена не будет! – *Amata nobis quantum amabitur nulla!*» [2, с. 450].

Образ возлюбленной воспевается И.А. Буниным до обожествления при помощи использования слов высокого стиля: «Её юная прелесть могла почитаться небесной. Блаженны видевшие Её при жизни» [2, с. 210]. Прекраснейшая солнца – героиня одноимённого рассказа, восхищающего своей прецедентностью, почитается умом и сердцем влюблённого, приобщается к лику святых: «Полюбил Её великой любовью, приобщившей Её к лику Беатриче и славнейших женщин мира». Возлюбленная именуется как «Владычица моя» [2, с. 212], что отсылает читателя к тексту православной молитвы: «Пресвятая Владычице моя Богородице». Язык произведения стилизован, дабы передать дух эпохи (Возрождение), к тому же, высокий стиль и графическое выделение местоимений (Она, Её) наиболее точно передают чувства: свидетельствуют о преклонении перед возлюбленной, «славной собственными добродетелями» [2, с. 211], чей земной образ славили двадцать один год и «ещё четверть века – её образ загробный» [2, с. 212].

Приобщение возлюбленной к лику святых явлено и в «Грамматике любви», ср.: «Опустевшее святилище таинственной Лушки», «Легендарная Лушка» [2, с. 93]. Мечта о высшей идеальной бесконечной любви получила своё поэтическое воплощение в конфузливо-шутливом признании героя рассказа Ивлева: «Оттого, что этот чудак обоготворил её, всю жизнь посвятил сумасшедшим мечтам о ней, я в молодости был почти влюблён в неё» [2, с. 93]. Образ «той, которой суждено было быть столь любимой» [2, с. 97], «не мог не быть прекрасным».

И.А. Бунин также указывает, что любовь – чувство неконтролируемое: «Истинная любовь не выбирает», «Любовь не есть простая эпизода в нашей жизни. Разум наш противоречит сердцу и не убеждает оно», «Женщина прекрасная должна занимать вторую ступень; первая принадлежит женщине милой. Сия-то делается владычицей нашего сердца: прежде, нежели мы отдадим о ней отчёт сами себе, сердце наше делается невольником любви навеки» [2, с. 98].

Указание на центральность «Вошла она навсегда в мою жизнь», уникальность объекта любви, становление возлюбленной целым миром, единственно важным сосредоточием любящей души, исполнено трагизмом. Ср. «И вдруг свалилась на него эта любовь, эта Лушка, потом неожиданная смерть её, – и всё пошло прахом» [2, с. 93]. Глагол «свалилась» в сочетании с наречием «вдруг» подчеркивает значение любви для героя новеллы, причем в данном тексте любовь, переплетаясь с последующей смертью героини, становится «началом конца» для Хвоцинского. «Все пошло прахом» – фразеологизм добавляет экспрессии, указывает на тщетность жизни главного героя после потери любимой женщины.

Бунинская любовь порождает множество чувств и эмоций: томление ожиданием, нетерпение, мечта, восторг, обожествление, трагизм, жизнь, смерть. Любящий герой автора – это



всегда «ошеломлённая, вся на одном сосредоточенная душа». Такая характеристика подходит не только Хвощинскому, главному персонажу рассказа «Грамматика любви», а и всем остальным: казачьему офицеру Малютину, плененному «легким дыханием» Олечки Мещерской, Надежде, которая могла «любить весь век», австрийскому писателю Артуру Шпиглеру, убившему переводчицу Генрих и многим другим. Однако И.А. Бунин, тем не менее, с восторгом отмечает: «Бедный приют любви, любви непонятой, в какое-то экстатическое житие превратившей целую человеческую жизнь, которой, может, надлежало быть самой обыденной жизнью, не случись какой-то загадочной в своём обаянии Лушки» [2, с. 97]. Этот отрывок свидетельствует о том, что Любовь делает мир (даже вещественный) вокруг любимого человека значимым, ценным, придавая ему сакральность: «Ивлев увидел заношенный шнурок, снизу дешёвеньких голубеньких шариков... И такое волнение овладело им, что зарябило в глазах от сердцебиения» [2, с. 97]; ср.: «Она прижала картуз к груди: ... я его буду беречь» [2, с. 447]. Любая вещь, ознаменованная прикосновением возлюбленной или возлюбленного, становится дороже всех сокровищ мира.

Стоит обратить внимание и на то, каким образом автор выстраивает речь героев. Обращаясь на «ты», герои показывают свою близость друг другу, несмотря на социальную разницу; т.е. любовь уравнивает людей, независимо от их социального и материального статуса, разницы в возрасте и т.п. Мена речевого кода, – переход на «вы», – свидетельствует об изменении межличностных отношений в сторону отчуждения: «Вы со мной говорите уже на «вы», вы могли бы хоть при мне не говорить с ним на «ты»» [2, с. 442]. Еще А.С. Пушкин заметил, что обращение на «вы» пустое и холодное, а «ты» – сердечное и теплое. «Пустое «Вы» сердечным «ты» она, обмолвясь, заменила». На эту же особенность указывает современница И.А. Бунина А.А. Ахматова: «И как будто по ошибке / Я сказала: «ты...» / Озарилась тень улыбки / Милые черты. / От подобных оговорок / Всякий вспыхнет взор...» [1, с. 8].

Любовь в новеллах И.А. Бунина характеризуется следующими лексемами: великая, беспримерная, бессмертная («Прекраснейшая солнца»), минуты жизни, озаренные любовью – «не лучшие, а истинно волшебные» («Темные аллеи»), полюбивший человек – «ошеломленная, вся на одном сосредоточенная душа», («Грамматика любви»).

Счастье любви в произведениях И. А. Бунина утверждается в риторических вопросах: «Хотя разве бывает несчастная любовь?.. Разве самая скорбная в мире музыка не даёт счастья?» [2, с. 486].

Изучение репрезентации концепта «Любовь» в произведениях И.А. Бунина предполагает изучение его языковой личности, выявление и установление иерархии смыслов и ценностей авторской картины мира, мотивов и целей, которые побудили языковую личность автора к текстопроизводству. С другой стороны, анализ текста как характеристики его создателя напрямую связан с дискурс-анализом, который позволяет, исследуя функционирование языковых единиц, составить портрет языковой личности.

Цикл создавался на протяжении восьми лет, шесть из которых пришлось на Вторую мировую войну. Существовать приходилось тяжело, нужда и война тяготили автора, но, как зачастую бывает, именно в такое тяжелое время и рождаются самые прекрасные произведения в творчестве многих писателей. Этот сборник рассказов стал для И. А. Бунина отдушиной, проблеском света, которому он отдавался с упоением, не замечая никого и ничего вокруг. «Темные аллеи» вернули автора на Родину, позволили ему, находясь вдали, снова почувствовать Россию, увидеть ее природу, пообщаться с людьми, подышать родным воздухом. Автор не случайно дает ему название «Темные аллеи» – это интертекстуальная отсылка к стихотворению Н.П. Огарева «Обыкновенная повесть». В стихотворении идет речь о прошлом, о том, как становится обыкновенным то, без чего, казалось, не прожить, что было самым лучшим и



незабываемым. Название «Темные аллеи» является символом тайн человеческой души, которые являются местом зарождения и упокоения самой большой загадки – любви.

Любовь – один из ключевых концептов для понимания мировосприятия, самоощущения автора и определения себя внутри социума.

Таким образом, мы можем заявить, что Любовь является доминантным концептом цикла «Темные аллеи», переплетаясь с другими концептами, создавая их и реализуясь через них.



Следует отметить, что данный концептуальный ряд можно продолжать. Он будет вызван эмоционально-чувственным восприятием читателя, его способностью порождать ассоциативные связи и смыслы. Ключевая концепция представления Бунина о земной любви между двумя людьми состоит в том, что он желает показывать любовь на пике ее расцвета, подчеркивает ее настоящее богатство и наивысшую ценность, акцентирует то, что любви не нужно превращаться в жизненные обстоятельства, такие, как свадьба, брак, совместная жизнь.

Проза Бунина продолжает традиции И.С. Тургенева, И.А. Гончарова и Л.Н. Толстого. Экономное и действенное использование художественных средств, наглядная образность и психологическая проникновенность – вот черты стиля Бунина. Некоторые его рассказы благодаря совершенству формы принадлежат к лучшим произведениям мировой новеллистики.

Список литературы

1. **Ахматова А.А.** Не тайны и не печали...: Стихотворения / А. Ахматова. – Т. : Изд-во литературы и искусства, 1998. – 463 с.
2. **Бунин И.А.** Рассказы и повести / И.А. Бунин. – Грозный : Чечено-Ингушское книжное издательство, 1985. – 509 с.
3. **Карасик В.И.** Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.
4. **Сливицкая О.В.** Сюжетное и описательное в новеллистике И. А. Бунина / О. В. Сливицкая // Русская литература. – 1999. – № 1. – С. 89–110.
5. **Эткинд Е.Г.** «Внутренний человек» и внешняя речь. Очерки психопэтики русской литературы ХУШ–ХІХ вв. / Е.Г. Эткинд. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1999. – 312 с.



ДИСКУРСИВНЫЕ ИНДИКАТОРЫ НЕОЛОГИЗМОВ

Бондаренко А.А.

студент 4 курса, специальности русский язык
и литература, ГОУ ВПО ЛНР
«Луганский национальный университет имени
Тараса Шевченко»
madam.ann14.bondarenko@yandex.ru

Научный руководитель: Синельникова Л.Н., канд. филол. наук, профессор кафедры русского языкознания и коммуникативных технологий филологического факультета ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

В данной статье раскрывается сущность понятия дискурс. Рассматривается появление новых слов в политическом, социальном, интернет-дискурсе.

Ключевые слова: дискурс, неологизм, заимствования, узуализация.

В настоящее время дискурс вызывает многочисленные споры, и это явление как тип общения воспринимается многими лингвистами по-разному. Многие исследования посвящены изучению дискурса, авторы которого интерпретируют этот феномен в разных научных парадигмах, поэтому понятие «дискурс» к концу двадцатого века стало шире, чем понятие «язык» в лингвистических теориях. Таким образом, можно сделать вывод, что концептуальный диапазон термина «дискурс» очень широк.

В дискурсивном подходе снимается проблема разграничения нового в языке и нового в речи, однако для уточнения терминологического аппарата необходимо выявить основные подходы к решению этой проблемы, которые представлены в лингвистике.

Термин дискурс развился в аспекте его семантической изменчивости. Первоначальное значение слова дискурс по-французски соответствовало диалогической речи. В настоящее время термин дискурс является многозначным. Одной из главных проблем является соотношение дискурса и текста- его формы, содержания и объема. При определении концепции дискурса различаются лингвистический и социолингвистический подходы. Дискурс рассматривается как сложное коммуникативное явление, представляющее собой набор словесных текстов в сочетании с существенными признаками (сфера, авторство и т.д.), включенными в когнитивную сеть (познание мира, установок и т.д.) и определяемыми внелингвистическими факторами (участники, ситуационные условия общения).

Безусловно, что дискурсу отводится место в общении через понятие «текст» (хотя текстом не является), а также через понятие «речь», а именно создание определенного коммуникативного пространства, где и происходит коммуникативное событие, генерирующее текст.

Появление новых языковых фактов является феноменом эволюции, и реконструкцией процессов их генезиса одновременно объясняется появившееся явление в результате этого. Развитие неологизма происходит в несколько этапов: этап индивидуального инновационного употребления, распространения и узуализация (ввод в общее использование), лексикализация (преобразование в единицу словарного состава) и интеграция (становление лекси-



ко-семантической системой языка). Взаимосвязь с изначальным появлением и дальнейшими этапами распространения, узуализацией и лексикализацией дает характеристику неологизму как сущности, исторически связанной и относительной по времени. Распределение лексических инноваций происходит в несколько стадий: 1) индивидуальная инновация высказывания адресанта интерпретируется и распознается адресатом, и она дает представление ему об удачном решении актуальных коммуникативных задач; 2) адресаты и/или адресант вторично применяют инновацию, что служит ей гарантией для первичной регулярности использования; 3) вторичное использование способствует устойчивости при взаимных ожиданиях коммуникантов с точки зрения того, что данная языковая форма соответствует определенному содержанию; 4) возникновение общего знания происходит в том случае, когда коммуниканты понимают систематичность использования лексической инновации; 5) систематическое употребление инноваций в сообществе коммуникантов доводит до узуализации, образует новую языковую норму.

Распространение и узуализация лексических инноваций имеет характер, основанный на предложении – любая индивидуальная новообразованная лексическая единица может быть узуальной. Это будет зависеть от того, как носители языка отреагируют на новое слово, будут ли согласны принять нововведение (и тогда она имеет полное право стать фактом языка) или отклонить его (в данном случае лексическое нововведение остается как индивидуально-авторское образование).

Таким образом, формирование неологизма представляется последовательностью преобразований от этапа возникновения в языке и вплоть до завершающего этапа своего существования: или до выхода из применения и конечного забвения в определенном хронологическом периоде, или перехода в положение полной стабильной единицы словарного состава.

Дискурс – это не только среда для появления новых лексических единиц, но и пространство для их распространения и использования в общих целях: именно эта среда для языковой личности служит возможностью выразить свое лингвистическое творчество и в то же время распознавать и идентифицировать языковые инновации и либо разрешать их употребление в дальнейшем, или отклонять.

Как известно, процесс создания слова – это уникальное явление языковой личности, нацеленное на формирование новой лексической единицы либо применение уже бытующей единицы в нестандартном значении в соответствии с правилами и условиями конкретного коммуникативного действия. В процессе создания слова языковая личность выступает не потребителем языка, черпающим ресурсы языковой системы для создания речевых произведений, а в качестве преобразователя языка, создавая новое слово или использование слов на основе ресурсов языковой системы, и, следовательно, превращается в создателя языка. В то же время высокий уровень языкового творчества прослеживается не только как высококультурная степень писателя, журналиста, учителя, но и как языковая игра нетрадиционных языковых личностей на низшем уровне.

Создание слова позволяет языковой личности чувствовать себя свободно по отношению к используемому языковому материалу. Но в то же время эта свобода относительна и ограничена как общими компонентами коммуникативной ситуации (форма общения, участники общения, цели общения и т.д.), так и частным порядком: коммуникативным намерением языковой личности – новатор в выборе метода и средства лексической инновации; осознанием этого выбора; коммуникативными принципами, каких придерживается языковая личность при формировании инноваций (например, информативностью, оригинальностью, точностью, понятностью и др.); ресурсами, которые доступны языковой личности при создании инноваций (например, су-



ществование фактов в иностранном языке или аналоги в родном языке, предполагаемое единое представление коммуникантов, другие методы номинации и т.д.); когнитивными усилиями, которые языковая личность готова применить для создания номинаций, и т.д. Лексическое нововведение, как правило, появляется как непровольный результат коммуникативного действия пишущего/говорящего с целью достичь определенных коммуникативных целей. Анализ позволяет выявлять ранние примеры использования определенного лексического новшества, но по большей части сама языковая личность, ее творческие намерения и понятия остаются безымянными. Поэтому проследить период возникновения нового слова получается лишь в том случае, когда словообразовательный акт имеет стадию подготовленного, обдуманного характера и сильная языковая личность-новатор склоняется к выраженной аргументации формирования новой номинации, при этом обосновывает собственный языковой выбор.

В каждой эпохе существует своя тематическая специфика неологизмов. Большинство из них связаны с развитием производственных отношений, экономики, культуры, техники, науки. Многие из этих слов теряют свою новизну и становятся обыденными словами в повседневной жизни.

Большинство экономических и финансовых терминов английского происхождения вошли в активную лексику русского языка. Например: инвестиции, маркетинг и т.д. Многие из них были заимствованы на длительное время, но использовались в основном среди специалистов. Однако, поскольку явления, которые обозначаются этими терминами, становятся употребительными для всего общества, узкоспециализированная терминология выходит за рамки профессиональной среды и начинает использоваться в средствах массовой информации, в публичных выступлениях политиков и бизнесменов.

Активное заимствование нового и расширение сферы использования ранее заимствованного словаря иностранных языков происходит в менее специализированных областях человеческой деятельности: хит, триллер, шоу-бизнес видеоклип и т.д.

Политический дискурс связан с политическими проблемами. Неологизмы функционируют в социальной области, то есть принимаются во внимание условия появления таких текстов и их восприятие, интерпретации современными носителями русского языка. Политический термин спикер означает председатель парламента, «оратор», а также «председатель палаты общин в Англии и палаты представителей в США».

Широкое использование неологизмов получила сеть Интернет. Интернет-дискурс – это монологическая и диалогическая речь, которые имеют стилистические и специфические коммуникативные средства. Речевыми средствами данного дискурса является насыщенность текста профессиональными словами и словосочетаниями.

Неологизмы компьютерной сферы находятся под пристальным вниманием лингвистов. Это объясняется тем, что компьютерные технологии стремительно развиваются, поэтому возникают новые обозначения. Они используются в названиях деталей компьютера, например, chip-процессор, или system unit- системный блок. Также в программных продуктах – Microsoft Excel, JPG, WEB, site, file и др.

Название бытовых предметов также были заимствованы из иностранных слов: тостер, шейкер и т.д.

Термины, используемые в спорте, – боулинг, дайвинг и др.; профессиях- секьюрити – «охрана»; музыке – сингл и т.д.

Из анализа некоторых неологизмов можно сделать вывод, что социально значимые слова особенно активны в качестве основы для производства слов, семантика которых отражает политические и социально-экономические изменения в стране, развитие рыночных отношений, изменение ценностной, расширение бизнеса. информатика, массовая культура и др.



Большинство неологизмов связаны с развитием науки, техники, культуры, экономики и производственных отношений. Многие из этих слов прочно входят в жизнь, теряют свою новизну и становятся активным словарным запасом.

С одной стороны, появление многочисленных неологизмов является естественным явлением, отражающим экономические, политические, культурные, общественные отношения. В результате развития языка меняется его словарный состав. В то же время некоторые слова устаревают и постепенно выходят из употребления, и, наоборот, появляются неологизмы.

С другой стороны, в стремлении к современности, пытаясь воспроизвести западные модели, мы все чаще используем иностранные слова – сначала из-за технического языка, а затем в повседневной жизни. В результате мы теряем свою оригинальность, в том числе и в языке, поскольку язык отражает образ жизни и образ мышления людей. Поэтому там, где это можно сделать средствами русского языка, не стоит прибегать к иноязычным элементам.

Список литературы

1. **Английские неологизмы** / [Ю.А. Жлуктенко, В.П. Березинский, И.И. Борисенко; отв. ред. Ю.А. Жлуктенко]. – К. : Наук. думка, 1983.
2. **Арнольд И.В.** Стилистика современного английского языка. – М. : Просвещение. 1990. – 302 с.
3. **Будагов Р.А.** Новые слова и значения // Человек и его язык. – М. : МГУ, 1976. – 283 с.
4. **Муругова Е.В.** Словообразовательное поле неологизмов британского и американского вариантов современного английского языка // Личность, речь и юридическая практика. – Ростов н/Д, 2003. – Вып. 6. – 284 с.
5. **Переяшкина Л.Н.** Неологизмы в английском языке [Электронный ресурс]: семантич. группы // Пятигорский государственный лингвистический университет: [веб-сайт]
6. **Плотникова Л.И.** Словотворчество как феномен языковой личности: Порождение, функционирование, узуализация нового слова: диссертация доктора филологических наук: 10.02.01. / Л.И. Плотникова. – Белгород, 2004. – 374 с.



УДК 811.161.1` 373.7

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С ЧИСЛОВЫМ КОМПОНЕНТОМ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ)

Будняк О.В.

студентка IV курса специальность «Русский и английский язык и литература» ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

mis.budnyack2011@yandex.ua

Научный руководитель: Пономарёва Т.А., канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры русского языкознания и коммуникативных технологий филологического факультета ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

В данной статье на материале русского языка рассматриваются фразеологизмы с числовым компонентом. Уделено внимание этнокультурной специфике таких фразеологических единиц.

Ключевые слова: фразеологизм, числовой компонент, символ, концепт.

Фразеологический состав языка представляет собой большую комплексную систему, части которой обладают определенными структурно-семантическими свойствами и имеют свои отличительные черты. Одной из составляющих является группа фразеологических единиц с числовым компонентом.

Значение чисел дошли до наших дней в их неизменном виде. Невзирая на то, что мир перешел в новое тысячелетие, а общество быстро развивается, представления о некоторых числах как о чем-то неведомом и тайном сохранились в понимании практически каждого человека, независимо от культуры, традиций его страны.

Русская народная традиция наполнена числовой символикой, проявляющейся в сказках, былинах, христианских преданиях, пословицах и поговорках. Присутствие чисел в русской культуре отмечается постоянно, и почти всегда числа выступают как сакральные и глубоко символические. Необходимость описания таких единиц с точки зрения этнокультурной специфики обуславливает актуальность исследования.

Цель данной статьи – проанализировать фразеологизмы, в состав которых входят имена числительные.

Объект исследования – русская фразеология.

Предмет исследования – числовой компонент, входящий во фразеологические единицы.

Для достижения поставленной цели следует выполнить следующие задачи:

1. Изучить теоретическую литературу по теме данного исследования.
2. Методом наблюдения и фрагментарной выборки из фразеологических словарей выявить единицы, содержащие числовой компонент.
3. Проанализировать такие фразеологизмы с точки зрения их этнокультурной специфики.

В.М. Мокиенко называет фразеологической единицей «сочетание слов, обладающее отнесенной устойчивостью, воспроизводимостью в готовом виде, экспрессивностью и це-



лостным значением» [3, с. 26]. При этом ученый подчеркивает относительность таких важных аспектов фразеологии, как устойчивость и семантическая целостность, а также отмечает особое значение экспрессивности [3, с. 56].

По мнению лингвиста А.В. Кунина, фразеологизмы – это «устойчивые сочетания слов с осложненной семантикой, не образующиеся по порождающим структурно-семантическим моделям переменных словосочетаний» [4, с. 34].

Некоторые ученые к фразеологизмам не относят пословицы, поговорки и крылатые выражения, считая, что они по своей семантике и синтаксической структуре отличаются от фразеологических единиц. Так, например, считает В.М. Мокиенко, тем не менее отмечая при этом, что пословицы лежат в основе фразеологизмов.

Русская народная традиция больше ориентирована на слово, чем на число. Однако и в былинах, и в житиях святых, и в сказках появляется определенная числовая символика, набор сакральных чисел, повторяющихся в разных образах и несущих определенный смысл.

Эти числа не только показывают нам уникальную картину мира русского человека, организовывая её, но и содержат в себе культурную информацию, культурные смыслы. Рассмотрим те числа, которые особо значимы для русской картины мира.

Число один с точки зрения религии считается числом Божественной активности. В антропоцентрическом аспекте единица олицетворяет духовную волю человека.

Можно выделить ряд особенностей, символизирующих данное число:

- символ сущности, представляющий фигуру Бога-отца и символ совершенного единства Святой Троицы;
- символ целого, выраженного в единице, составляющего основу всего;
- символ абсолютного происхождения и результата, т.к. единица – отправная точка, начало;
- математический символ;
- символ человека.

Рассмотрим влияние символики этого числа на значение ФЕ с ключевой лексемой один.

Один как перст – о том, кто не имеет семьи, о совершенно одиноком человеке.

Один-одиношенек – в полном одиночестве.

Одним миром мазаны – обладают одними и теми же недостатками, негативными чертами характера.

Одного поля ягода – о том, кто схож с кем-нибудь в поведении, взглядах.

На один покрой – одинаковые по каким-либо признакам.

На одну колодку – очень похожи, одинаковы

На одно лицо – лишены индивидуальных, существенных отличий; одинаковы, очень похожи друг на друга.

При рассмотрении ФЕ с числовым компонентом «один» обнаруживаем, что это числительное имеет различную сочетаемость с разными частями речи. Так, чаще всего это числительное сочетается с существительными. Большинство из перечисленных ФЕ имеют положительную коннотацию. Отрицательные коннотации некоторых фразеологизмов связаны с семей «одиночество», которая входит в поле лексемы «один».

Чаще мы встречаем противопоставление числительного «один» в значении «очень малое количество» словам, обозначающим «неограниченно большое количество».

Как писал И.А. Бодуэн де Куртенэ, «до тех пор, пока существовало только представление о единице, не могло быть и речи о количественном мышлении. Только появление понятия двойки сделало возможным возникновение счёта и арифметики» [1, с. 321].



Для русской культуры, особенно в её христианский период, в целом, не характерны идея и символика двойственности (может быть, за исключением образа Двуглавого орла). Более заметно присутствие символики двойственности в язычестве, где оно проявляется, например, в образах Чернобога и Белобога, или Ивана и Купалы, олицетворявших собой две половины года. Идея чета и нечета выражала собой соотношения правого и неправого начал. Славянскую мифологию пронизывала идея борьбы таких начал как Жизнь (Жива, Род) и Смерть (Навь, Морена), живая и мертвая вода, Правда и Кривда.

Можно выделить ряд особенностей, которые символизируют число два:

- символ Бога-сына, Христа;
- символ разделения, оппозиции (возражения);
- символ, отклоняющий от единицы, который представляет собой что-либо грешное.

Проанализируем влияние символики этого числа на значение ФЕ со стержневым словом два.

Два сапога пара – о двух людях, вполне сходных, в особенности по своим недостаткам.

Голова два уха – неодобрение какого-либо действия, поступка или свойства характера собеседника.

Не мочь, не уметь связать двух слов – быть неспособным связно сказать что-либо, изложить свои мысли.

Два вершка от горшка – очень низкий, низкого роста, маленький (о человеке);

Сидеть между двух стульев – в своем поведении, действиях, поступках быть непоследовательным, ориентируясь на различные мнения, взгляды.

Палка о двух концах – то, что может кончиться хорошо или плохо.

Концепт числа «2» в русской картине мира включается в толкование значений разных лексем, например, таких, как двое, пара, парочка. В семантическую структуру этих слов входит указание «не только на количество, но и на сами объекты – это люди, чем-либо объединённые» [2, с. 66].

Семантические различия между лексемами два и двое очень тонкие, в ряде случаев выбор между словами определяется формальными признаками имени существительного, с которым сочетается числительное. Эти сочетаемостные признаки основываются на грамматических особенностях существительного, обозначающего считаемые объекты, ср.: два дня, но двое суток. Слово пара указывает на то, что говорящий не настаивает на точности, ср.: приходи, будут только родители да пара подружек. Возможны случаи, когда данная лексема употребляется не только для указания на количество, а носит оттенок пренебрежительности, ср.: пришлось наградить пару участников.

Также данный числовой компонент может олицетворять неземную негативную силу. Мы можем объяснить это отношением древних славян к числу. В славянской культуре число «два» получало преимущественно отрицательную коннотацию, считалось дьявольским числом; реже оценивалось положительно.

Для славянской культуры число «три» символизировало завершенность и полноту некоторой последовательности, имеющей начало, середину и конец. Русский народ принял православную картину созерцания мира, основанную на триединстве Отца, Сына и Святого духа.

Почитание христианского понятия Троицы, которая представляет собой триединство, делает «три» обозначением совершенства и духовности. Каждый человек имеет троичную организацию, включающую тело, душу и дух.

Можно выделить ряд особенностей, которые символизируют данное число:

- символ терпения и гармонии;
- символ создания жизни, как ритма и развития;



• священное число для русского народа.

Тем не менее, значимость числа «три» проявилась не только в русских церковных традициях, но и в известных нам сказках, преданиях, былинах. В фольклоре мы всегда встречаем трех богатырей, которые должны справиться трехговым Змеем-Горынычем. У героя было три желания, он подвергался трем различным испытаниям, оказывался на распутье из трех дорог. Троекратный поцелуй на счастье и удачу стал русским народным символом.

Рассмотрим влияние символики этого числа на значение ФЕ.

Наплетет с три короба – подразумевается, что содержание чьих-либо слов не вполне соответствует реальной действительности.

Плакать в три ручья – горько, долго и безудержно плакать.

В три шеи (гнать) – грубо, с побоями и руганью гнать.

В три погибели (гнуть) – жестоко, безжалостно эксплуатировать.

В трёх соснах заблудиться – не суметь разобраться в чем-то простом, несложном.

Как видим, символика числа не влияет на значение ФЕ: символика у тройки – положительная, а у ФЕ, по большей части, отрицательное значение либо нейтральное.

Проанализировав ФЕ с данным числительным, мы можем отметить, что чаще всего числительное «три» сочетается с существительными.

Внимание исследователей привлекает и сам концепт «число» как компонент фразеологизмов. Данный концепт относится к универсальным концептам, т.к. присутствует в любой культуре. Это один из древнейших базовых концептов человечества, он отражает быт человека, его миропонимание и мировоззрение. Числа представляют большой интерес не только как древний пласт лексического уровня языка, но и как особый ряд «культурной» лексики, которая несет в себе культурные смыслы народа, хранит связь с культурными традициями, представлениями о мире.

Итак, в современном русском языке фразеологизмы с числовыми компонентами – лексемами именами числительными – занимают значительное место. Символические смыслы чисел были всегда интересны людям, особенно часто их связывали с религиозными представлениями, поэтому многие из них отражают верования русского народа, их мифологические представления о тех или иных числах.

В процессе исследования мы рассмотрели фразеологизмы с числовыми компонентами, объяснили их значения. Нам удалось выяснить, что фразеологизмы с одним числовым значением могут иметь различное толкование.

Мы пришли к выводу, что числительные играют во фразеологии немаловажную роль, т.к. являются носителями культурной памяти народа. Поэтому изучение их специфики и особенностей функционирования помогает лучше понять историю и культуру своего народа.

Список литературы

1. **Бодуэн де Куртенэ И.А.** Количественность в языковом мышлении / И.А. Бодуэн де Куртенэ // Избранные труды по общему языкознанию: В 2-х т. / Отв. ред. С.Г. Бархударов. – М. : Изд-во АН СССР, 1963. –Т. 2. – С. 311–324.
2. **Новый объяснительный словарь** синонимов русского языка / Под общ. рук. акад. Ю.Д. Апресяна. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1997. – 552 с.
3. **Мокиенко В.М.** Загадки русской фразеологии / В.М. Мокиенко. – М. : Высшая школа, 2005. – 257 с.
4. **Кунин А.В.** Что такое фразеология / А.В. Кунин. – М. : Наука, 1966. – 93 с.



СЕМАНТИКА И ПРАГМАТИКА ВСТАВОК В СОВРЕМЕННОМ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

Голикова С.А.

Магистрант II курса, специальность «Русский язык и литература», ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»
zhenya.golikov.1984@mail.ru

Научный руководитель: Синельникова Л.Н. профессор, канд. филол. наук кафедры русского языкознания и коммуникативных технологий филологического факультета ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

В статье проанализированы вставные конструкции публицистики современного русского языка с учетом новейших языковедческих теорий, а также исследованы особенности семантики и прагматики вставных единиц.

Ключевые слова: *вводные конструкции, категория вставности и вводности, семантика, прагматика.*

Долгое время вставные и вводные единицы, не имея четкого разграничения, находились в статусе усложняющих компонентов структуры простого предложения. Отделение их друг от друга произошло в конце 50-х – начале 60-х годов XX в. Исследователи А.Н. Гвоздев, Е.М. Галкина-Федорук, И.А. Бабакова, А.И. Аникин, М.А. Карпенко, А.Б. Шапиро, И.И. Щеболева, В. Тихомиров, сравнивая структуру категорий вводности и вставки, характер их размещения в предложении и функции, впервые обратили внимание на разграничение этих понятий на основании существования ряда существенных различий и особенностей [2, с. 8].

Несмотря на то, что вставные и вводные конструкции уже длительное время являются предметом изучения лингвистов, до сих пор не существует единодушия относительно их интерпретации и функциональной нагрузки в структуре предложения. Кроме того, в языкознании можно зафиксировать ряд терминов для обозначения этих речевых образований: «вставные и вводные словосочетания», «вводно-модальные слова», «вставки» или «вводно-союзные компоненты», «вводно-модальные единицы», «вводные конструкции», «вводные слова и обороты», «вводные предложения», «вставные элементы», «вставные конструкции», «вставные высказывания» и т.п.

В современной лингвистике большинство лингвистов разграничивает категорию вставности и категорию вводности, хотя из-за своей содержательной неоднородности и, вместе с тем, их сходства, эти явления довольно часто толкуют неоднозначно.

Отечественная исследовательница З.П. Олейник, анализируя категорию вставности и категорию вводности, отмечает:

1) обе категории, несмотря на близость в функциональном плане, не сочетаемы ни по форме, ни по функции, ни по значению;



2) категория вводности, выполняя дифференциальную функцию, сближена с категорией субъективной модальности, однако не является средством ее выражения;

3) высказывания, содержащие вставные и вводные компоненты, представляют собой многоуровневую информационно-прагматическую структуру;

4) вставные и вводные компоненты реализованы на базе синтаксических связей, что противоречит традиционным взглядам про их синтаксическую несвязанность, изолированность;

5) вставные компоненты имеют узуальный характер;

6) вводные компоненты являются результатом субъективного членения / дополнения информативного поля высказывания;

7) категория вводности выполняет стилистическую и стилетворческую функцию;

8) категории вставности/вводности представляют универсальную категорию субъективности в языке;

9) категории вставности/вводности выступают средством структурирования текста (дискурса) [4, с. 57–58].

Поскольку вводные слова и словосочетания не связаны с членами предложения связью согласования, управления или примыкания, их определяют как компоненты, грамматически не связанные с предложением. Однако некоторые лингвисты не согласны с этим мнением. Например, В.П. Ковалев отмечает обязательность вставных конструкций в системе предложения, а М.Н. Рудковская доказывает, что вводные слова – это члены предложения. М.М. Тягунова называет связь вводных слов с предложением включением, а вводные слова – сопутствующими членами предложения.

С.В. Гусаренко под вводными словами, сочетаниями и предложениями понимает такие формы, которые вводятся в предложение на семантико-коммуникативном уровне для выражения отношения к сообщаемому с точки зрения его вероятности или невероятности, эмоциональной оценки, степени обычности, способа оформления мыслей, активизации собеседника и т.д. [1, с. 115].

Средством выражения связи между вводными конструкциями и предложением (или его частью) является интонация и порядок слов. Хотя большинство исследователей считают вводные конструкции средством осложнения предложения, существует и противоположное мнение. Так, например, В.П. Ковалев подчеркивает, что, если вводные конструкции не являются членами предложения, то неприемлемо относить их к осложняющим членам. По мнению лингвиста, традиционное отнесение вводных конструкций к средствам осложнения связано с пунктуационной практикой.

Важнейшей категорией публицистического текста является адресованность. По определению Е.А. Пантелеевой, под адресованностью понимается «текстовая категория, отражающая опредмеченную в семантике и структуре направленность текста на предполагаемого адресата коммуникации, задающая определённую модель интерпретации текста и служащая семантической базой текстовой рецепции. Выработка общей стратегии объективации адресованности как свойства текста предполагает выявление того, каким образом, то есть с помощью каких лингвистических механизмов, способов и средств в семантике и структуре текста воплощается его направленность на адресата как на значимого другого» [5, с. 83].

Следовательно, публицистический текст предстаёт как воплощение определённой программы воздействия. Это отражается в прагматической установке текста: «материализованному в тексте осознанному намерению отправителя сообщения оказать соответствующее воздействие на получателя речи» [3, с. 128]. Потребность в адресате у автора публицистического текста обусловлена потребностью общения и вытекает из сущности публицистики как одной из форм общественного сознания.



Вставные конструкции включают разнообразные способы проявления речевых адресата и адресанта, «метаорганизаторы высказывания» упорядочивают композицию текста, связывают компоненты текста, отражают стратегию автора при производстве текста.

Таким образом, следует отметить, что вставные конструкции получили неоднозначную терминологическую квалификацию лингвистов. Их определяют как «вводные слова, словосочетания, предложения», «вводные слова, сочетания слов, предложения», «вставные единицы», «вставные компоненты», «оценочные квалификаторы (вставные компоненты)» и др. Поскольку упомянутые термины не имеют принципиальных сущностных различий, в дальнейшем мы будем пользоваться ими как синонимичными, квалифицируя их как единицы, которые вводятся в предложение на семантико-коммуникативном уровне для выражения отношения говорящего к сообщаемому с точки зрения его вероятности или невероятности, способа оформления мыслей, активизации собеседника и др. В качестве вставных выступают преимущественно модальные слова, словосочетания и предложения, которые могут выражаться глагольными, существительными, наречными, прилагательными, числительными, местоименными формами. В общем, вставные конструкции в комплексе с другими языковыми компонентами выступают эффективным средством реализации цели автора – достижения четкости и логичности передачи информации в тексте.

Таким образом, под вставными конструкциями, или вставками, в нашем исследовании понимаются как вставные слова, вставные сочетания слов, отдельные вставные высказывания, так и группы словосочетаний и вставных высказываний, которые вводятся в предложение на семантико-коммуникативном уровне для выражения отношения говорящего к сообщаемому с точки зрения его вероятности или невероятности, способа оформления мыслей, активизации собеседника и др. Эти синтаксические конструкции характеризуются специфической интонацией включения (при которой не нарушается целостность основного предложения) и выражают дополнительные замечания, пояснения, уточнения и поправки, касающиеся содержания основного предложения.

Список литературы

1. **Гусаренко С.В.** Функциональная классификация вставных конструкций // Вестник Ставропольского государственного университета. – Вып. 14 – Ставрополь, 1998. – С. 114–118.
2. **Коцарь Э.Б.** Вводные слова и словосочетания, вводные предложения, вставные конструкции. Учебно-методическое пособие для слушателей отделения повышения квалификации редакторов. – М., 1966. – 143 с.
3. **Мецлер А.А.** Проблема парентезных конструкций и возможные пути ее адекватного решения // Прагматико-функциональное исследование языков. – Кишинев, 1987. – С. 124–130.
4. **Олейник З.П.** Вводные и вставочные компоненты в структуре высказывания и текста: Дис... канд. филол. наук: 10.02.15 / Зинаида Павловна Олейник / Донецкий национальный ун-т. – Донецк, 2002. – 340 с.
5. **Пантелеева Е.А.** Коммуникативно-прагматические свойства вводных и вставных элементов в современном русском языке (на материале художественных и публицистических текстов): дис...канд. филол. наук: 10.02.01. – Волгоград, 2005. – 192 с.



УДК 373.3.091.212

САТИРИЧЕСКИЕ ФОРМЫ И ПРИЕМЫ В ПРОЗЕ Ю. ПОЛЯКОВА

Делеврамова И.С.

магистрант II курса, специальность «Русский язык и литература», ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»
@ ira1995delev@gmail.com

Научный руководитель: Черниенко Л.В., канд. фил. наук, профессор кафедры русской и мировой литературы Филологического факультета ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

В данной статье раскрывается важность употребления сатирических форм и приемов в прозе современного русского писателя Юрия Полякова. Применение автором сатиры рассматривается на примерах наиболее популярных его произведений.

Ключевые слова: сатира, ирония, анекдот, гротеск, карикатура.

В работе «Сатирические формы и приемы в прозе Ю. Полякова» была поставлена задача рассмотреть проявление сатиры в его произведениях и влияние жизненного опыта на формирование стиля автора.

Актуальность исследования сведена с активизацией интереса читателей и критиков к сатирическому направлению в современной литературе и специфике использования сатирических форм и приемов в несатирических произведениях.

Юрий Поляков – один из самых популярных писателей современной русской литературы, публицист, драматург и прозаик. Его произведения переводятся на языки ближнего и дальнего зарубежья, включаются в школьную и вузовскую программы.

Творческий путь Поляков начал со стихотворений, продолжая реалистические традиции в русской поэзии. По истечении некоторого времени он начинает писать прозу, отображающую реалии жизни переломного периода в истории страны. Вскоре в его произведениях появляется и «полноценная» сатира, высмеивающая негативное социальное явление, причем автор опирается на традиционные формы сатиры: иронию, пародию, гротеск, абсурдный юмор. Разумеется, для создания сатирических образов не всегда привлекаются все формы и приемы, иногда доминируют один или два.

Произведением, положившим начало активному использованию сатиры, считается роман «Апофегей», в котором можно увидеть карикатуру на «партийного главнокомандующего», который очень напоминает Бориса Ельцина. Здесь важную роль играют сатирические афоризмы, выполняющие обобщающую функцию. Один из удачных и запоминающихся афоризмов в романе – «школьная программа по истории – сказки тетушки КПСС».

Значительное обогащение сатирических элементов наблюдается после появления повести «Парижская любовь Кости Гуманкова». Это связано с внедрением в прямую речь персонажей анекдотов, шуток, острот, находящихся по соседству с традиционными жанрами сатиры: точные снижающие определения, гиперболы, карикатуры [1; 2].



Главный герой (он же повествователь) «Парижской любви...» в какой-то мере является отражением самого автора. Гуманкова можно назвать тонким иронистом, который довольно остроумно комментирует условия жизни в СССР 80-х г., а также двойственность морали советского человека. Предметом иронии в повести избирается превосходство всего советского над западным. Разоблачение этого мифа происходит во время поездки советских туристов в Париж. Эта сюжетная линия переполнена трагикомическими событиями и размышлениями. Главными участниками забавных эпизодов вначале выступают демагоги и подхалимы и только потом положительные персонажи. Этот выбор действующих лиц объясняется тем, что в состав тургруппы входят партийные руководители, представители творческой интеллигенции, рабочие, колхозницы, генеральская жена [4].

Несмотря на непрерывный контроль и заидеологизированность, тургруппа испытывает потрясение, а некоторые и сильный шок, от увиденного ассортимента парижских магазинов. Этот момент достаточно красочно описывает главный герой повести: «В супермаркете я почувствовал себя папуасом, который всю жизнь молился на свои единственные стеклянные бусы и вдруг неожиданно-негаданно попал в лавку, доверху набитую всевозможной бижутерией. Здесь было все, о чем только смеет мечтать советский человек, о чем он не смеет мечтать и даже то, о чем мечтать ему не приходит в голову» [4].

Это позволяет увидеть читателю трещины в мироощущении, которые поспособствовали слому когда-то «вечной» политической системы. Сатирическая окраска поведения советского человека за границей усиливается за счет каскада анекдотов, рассказываемых Гуманковым и бывалым журналистом. «А знаешь анекдот? – оживился Спецкор. – Значит, мужик на Красную площадь на очередные похороны ломится. Милиционер спрашивает: “Пропуск!” А мужик: “У меня абонемент!...” А знаешь другой анекдот? – подхватил я. – Очередь в железнодорожную кассу. Первый просит: “Мне билет до города Брежнева, пожалуйста!” Кассир: “Пожалуйста!” Второй просит: “А мне до города Андропова!” Кассир: “Пожалуйста!” Третий просит: “А мне до города Черненко!” Кассир: “Предварительная продажа билетов за углом!”...»

Анекдоты, особенно на политическую тематику, ни что иное, как попытка дать оценку фактам и явлениям в концентрированном сюжете или прокомментировать при помощи метафорических совпадений и ассоциаций временами далекие по смыслу термины [2].

После публикации «Парижской любви...» не менее важные произведения, где сатира доминирует в создании художественного мира: повесть «Демгородок» и роман «Козленок в молоке». Их уверенно можно отнести к иронико-философской прозе. Первое из названных произведений насыщено политической сатирой с элементами гротеска.

«Демгородок» – это повесть, основанная на фантастическом антиутопическом допущении. Она построена на синтезе определенных моментов прошлого, настоящего и экстраполяционного будущего. На этот раз главным героем выступает город-лагерь, служивший местом проживания изгнанных представителей высшей власти. [3].

У власти находится самозванец – адмирал Рык, прозванный себя «Избавителем Отечества». В его портрете можно различить характерные для многих деспотов разного времени черты, начиная с царей и заканчивая Сталиным и Ельциным.

В повести множество аллюзий, касающихся русской и мировой истории 80-х и начала 90-х гг., например, взлета и упадка госчиновников; планирования, но не проведения реформ; социальных конфликтов, которых могло и не быть.

Особенно интересны размышления автора о взаимоотношениях России и Украины. В 1994 году (публикация повести «Демгородок»), за 20 лет до сегодняшних событий в Донбассе, Поляков нарисовал сатирическую картину, которая почти стопроцентно реализовалась сейчас. «С Украиной... дело чуть не дошло до войны! Даже объявили частичную мобилизацию.



Но тут оказалось, что министр обороны России – украинец, а министр обороны Украины – русский, российская армия на 21% состоит из украинцев, а украинская на 38% из русских. Кроме того, восстал Крым и объявил себя независимым курортно-профилактическим государством, шахтеры Донбасса с месячным запасом сала и хлеба спустились в забои и объявили голодовку; наконец, в Одессе, где был запрещен русский язык, Дерибасовскую перегородили баррикадой из русско-украинских словарей и разговорников».

В повести опасность братоубийственного кровопролития легко и «гениально» предотвратил Избавитель Отечества чисто вербальным путем, предложив ради «сохранения славянского единства» переименовать «Московскую область в Залесскую Украину, а Украину и впредь считать Русью, как это было при Рюриковичах».

Примерно в середине повести мы узнаем, что все герои жили чужой жизнью: влюбленный ассенизатор Курылев оказывается агентом под прикрытием, выполняющим задание спецслужбы; сержант Хузин на самом деле глава оппозиционной партии, сражающейся за власть и т.д. Шпионская интрига, вездесущность и осведомленность сотрудников внутренних служб становятся источником усиления сатирической экспрессии, а любовный сюжет, завершающийся трагедией, обогащает эмоциональность изображаемого [2].

Ключевым в повести является слово «демгородок», имеющее прямо противоположный смысл по отношению к буквальному. Усиление антонимичности происходит за счет производных слов: «демократизаторы» – дубинки, которыми снабжены солдаты, стерегущие изолянтов. Эта повесть является примером синтеза разнообразных жанровых форм, потому что социальная проблематика взаимодействует со шпионским детективом и любовным романом.

Юрий Поляков – мастер формирования окказиональных слов, однако этим он не ограничивается. Ему нравится экспериментировать с узуальными аффиксами и способами образования новых слов, дабы открыть семантические нюансы с иронической коннотацией. Самым ярким примером может служить «апофегей»: «апофеоз» + «апогей» + «а по фигу». Одно из основных качеств писателя, отличающих его от других авторов современности, является умение виртуозно использовать различные формы и приемы сатиры в несатирических по жанру произведениях.

Художественная проза и публицистическая деятельность Ю. Полякова находятся под взаимным влиянием. Прозе присуща политическая тематика и проблематика, со временем приобретающая больше остроты. Публицистике свойственны элементы поляковской художественной манеры – склонность к языковым играм, словотворчеству, парадоксам, иронии.

Следствием иронической модальности становятся: пародирование различных литературных стилей, стилистические контрасты, смысловые противопоставления, оксюмороны, семантически некогерентные (несвязные) сближения разнородных объектов.

В заключении хочется отметить, что в процессе исследования творчества и непосредственно идиостиля Юрия Полякова мы убедились в правильности традиционной точки зрения по поводу сатиры, а именно: сатира – это понятие родовое, и оно объединяет юмор, иронию, сарказм, гротеск как видовые формы, что подтверждается анализом произведений этого автора.

Список литературы

1. **Захидова Л.С.** Специфика идиостиля Ю. Полякова: лексико-семантический аспект: дис. канд. филол. наук. – Новосибирск, 2009. – 187 с.
2. **Яцук Н.Д.** Лексические новообразования в прозе и публицистике Ю.М. Полякова: авторсф. дис.... канд. филол. наук: 10.02.01 / Н.Д. Яцук. – Оренбург, 2011.
3. **Поляков Ю.** Одноклассники: [Пьесы] / Юрий Поляков. – М. : АСТ: Астрель, 2009. – 318 с.
4. **Поляков Ю.** Парижская любовь Кости Гуманкова / Ю. Поляков. М. : АСТ, 2008. – 256 с.



УДК [811.133.1:811.161.1]'255.4'42

К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫХ СВЯЗЯХ И ИХ ВЫРАЖЕНИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ С ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

Жовнир Ю.А.

студентка IV курса, специальность «Французский и английский язык и литература», ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»
lavitskaya.juli@gmail.com

Научный руководитель: Шавва Т.Ю., старший преподаватель кафедры романо-германской филологии Филологического факультета ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

В данной статье раскрывается сущность понятия «интертекстуальность» и ее основных форм. Рассматриваются примеры их выражения при переводе с французского языка на русский на материале романа Бегбедера «99 франков».

Ключевые слова: интертекстуальность, перевод, цитата, аллюзия, пародия.

Одной из главных особенностей современных гуманитарных наук стал переход от монологичности к диалогичности, что объясняется расширением экономических, политических и социокультурных связей. Ю.М. Лотман считал, что человеческое сознание само по себе диалогично. Для того чтобы работать, сознание нуждается в сознании, текст – в тексте, культура – в культуре [2, с. 23].

Таким образом, термин «интертекстуальность», введенный в 1967 г. ученицей Ролана Барта Юлией Кристевой, набирает все большую популярность в современном мире, а поскольку текст – это слияние текстов, которое образует, так называемый «гипертекст», внутри которого стираются привычные границы между текстами, объединяя их в единое целое, изучение феномена интертекстуальности становится прямой необходимостью для перевода. Несмотря на то, что явление интертекстуальности встречается в произведениях любого стиля, наибольший интерес и наибольшую сложность для перевода оно представляет в художественном тексте, поскольку в нем использование интертекстуализмов становится важным смыслопорождающим и стилеобразующим фактором, из чего следует, что переводчик должен уметь проследить и выявить интертекстуальные связи в художественном произведении для наиболее полной передачи вложенного в него автором смысла, а также для сохранения эстетической функции оригинала. Как видим, проблема перевода интертекстуальных включений в художественном тексте является актуальной.

Целью данной статьи является определение основных видов интертекстуализмов и проблем, с которыми сталкивается переводчик при их переводе на русский язык.

Прежде всего, следует определить, что конкретно представляет собой «интертекстуальность». Французский исследователь Юлия Кристева определила интертекстуальность, как



«такую текстуальную интеракцию, которая происходит внутри отдельного текста. Для познающего субъекта интертекстуальность – это понятие, которое будет признаком того способа, каким текст прочитывает историю и вписывается в нее», т.е. интертекстуальность – это такое свойство текстов, которое выражается в наличии между ними связей, благодаря которым тексты (или их части) могут различными способами явно или неявно ссылаться друг на друга [2, с. 27]. Также необходимо отметить, что под понятием «текст» понимается не только какое-либо литературное произведение, но и общеизвестные факты, высказывания, а также совокупность идей и мыслей, подразумеваемые под культурным кодом.

Существует несколько основных форм интертекстуальности – цитата, аллюзия и пародия. Для рассмотрения выражения данных форм при переводе с французского языка на русский в качестве примера нами был взят роман современного французского писателя Фредерика Бегбедера «99 франков» в оригинале, который, как и большинство произведений современной литературы, по своему содержанию является сплетением различных идей и отсылок на другие тексты, и текст перевода Ирины Яковлевны Волевич. Рассмотрим подробнее каждую из приведенных выше форм интертекстуальности и их выражение в романе.

Согласно Н.А. Фатеевой, цитата – это воспроизведение двух или более компонентов текста-источника с сохранением присущей ему предикации, при этом возможно точное или немного трансформированное воспроизведение образца [2, с. 122].

Текст романа пестрит цитатами различных писателей, а также политических деятелей, в частности А. Гитлера, например: «Plus un mensonge est gros, plus il passe» [3, с. 37] («Чем ложь грубее, тем легче ей верят») [1, с. 52]; «Si vous désirez la sympathie des masses, vous devez leur dire les choses les plus stupides et les plus crues» [3, с. 37] («Если вы хотите завоевать любовь народных масс, говорите им самые нелепые и грубые вещи») [1, с. 52].

Интересным является перефразирование в романе известного высказывания Р. Декарта: «Je pense donc je suis» («Я мыслю, значит, существую»), которое было трансформировано в «Je dépense donc je suis» [3, с. 17] («Я трачу, значит, существую») [1, с. 24].

Более сложная форма интертекстуальности – аллюзия – заимствование лишь некоторых элементов текста-источника, которые могут служить в тексте-приемнике имплицитными связующими элементами [2, с. 128], другими словами, аллюзия представляет собой намек на реальный политический, экономический, исторический или литературный общеизвестный факт. Главной отличительной чертой данной формы интертекстуальности является то, что, являясь косвенной ссылкой на другой текст (тексты), она заставляет работать память читателя. Не проявляясь явно, она, как художественный прием, вносит игровой элемент. В романе Бегбедера находим следующие примеры аллюзии: «Le monde entier est prostitué. Payer ou être payé, telle est la question» [3, с. 175] («Весь мир продажен. Платить или брать плату – вот в чём вопрос») [1, с. 245] – отсылка на высказывание из известного монолога Гамлета Шекспира; «Je décrète ce qui est Vrai, ce qui est Beau, ce qui est Bien» [3, с. 19] («Это я решаю, что есть Истина, что есть Красота, что есть Добро») [1, с. 27] – переосмысление идеи Канта: «Истина, Добро и Красота должны быть вместе»; «Et la punition divine, on la connaît: c'est l'Enfer dans lequel tu vis» [3, с. 78] («Ну а Божья кара давно известна – это ад, в котором ты живёшь») [1, с. 109] – аллюзия высказывания Шекспира: «Ад пуст, все черти здесь».

Следует отметить, что произведение «99 франков» – это активный диалог идей с романами-антиутопиями XX века, в частности, романами О. Хаксли «О дивный новый мир» (1932), Д. Оруэлла «1984» (1949), Р. Бредберри «451 градус по Фаренгейту» (1953).

Кроме явных отсылок на вышеперечисленные произведения, у Бегбедера встречаются схожие идеи с их авторами. Одной из главных идей романа является идея о порабощении общества, эту же идею встречаем в произведении О. Хаксли: «Заставить людей полюбить



рабское положение – вот главная задача...». У Бегбедера эта идея получила несколько другое воплощение: «Vous êtes des produits tout court. La mondialisation ne s'intéressant plus aux hommes, il vous fallait devenir des produits pour que la société s'intéresse à vous» [3, с. 241] («Вы – просто продукт. Поскольку глобализация больше не учитывает отдельных людей, вам пришлось стать продуктом, чтобы общество интересовалось вами») [1, с. 337].

Если в романе О. Хаксли идея рабства превращается в истину ежедневными повторениями, то в мире Бегбедера повторения превращаются в навязчивую рекламу, которая преследует человека повсюду, навязывая ему те или иные товары, идеи и образ мыслей: «Pour réduire l'humanité en esclavage, la publicité a choisi le profil bas, la souplesse, la persuasion. Nous vivons dans le premier système de domination de l'homme par l'homme contre lequel même la liberté est impuissante. Au contraire, il mise tout sur la liberté, c'est là sa plus grande trouvaille. Toute critique lui donne le beau rôle, tout pamphlet renforce l'illusion de sa tolérance douceuse. Il vous soumet élégamment. Tout est permis, personne ne vient t'engueuler si tu fous le bordel. Le système a atteint son but: même la désobéissance est devenue une forme d'obéissance» [3, с. 21] («Чтобы обратить человечество в рабство, реклама избрала путь въедливого, умелого внушения. Это первая в истории система господства человека над человеком, против которой бесильна даже свобода. Более того, она – эта система – сделала из свободы свое оружие, и это самая гениальная ее находка. Любая критика только льстит ей, любой памфлет только усиливает иллюзию ее слащавой терпимости. Она подчиняет вас в высшей степени элегантно. Все дозволено, никто тебя не тронет, пока ты миришься с этим бардаком. Система достигла своей цели: даже непослушание стало формой послушания») [1, с. 29].

Продолжая идею рабства, Бегбедер ссылается на Ч. Паланика, который в своем романе «Бойцовский клуб» писал: «Работать на нелюбимой работе, чтобы покупать ненужные вещи», в произведении «99 франков» эта идея звучит следующим образом: «Les annonceurs veulent du prémâché, prétesté, ils ne veulent pas faire fonctionner votre cerveau, ils veulent vous transformer en moutons, je ne plaisante pas, vous verrez qu'un jour ils vous tatoueront un code-barre sur le poignet. Ils savent que votre seul pouvoir réside dans votre Carte bleue. Ils ont besoin de vous empêcher de choisir. Il faut qu'ils transforment vos actes gratuits en actes d'achat» [3, с. 39 – 40] («Рекламодатели хотят, чтобы все было заранее разжевано и протестировано, чтобы вы, боже упаси, не вздумали сами ворочать мозгами; им нужно превратить вас в баранов; я не шучу, вот увидите, в один прекрасный день они отштампуют у вас на руке магнитный код. Уж им-то известно, что ваша единственная сила – в кредитной карточке. Они не хотят давать вам свободу выбора. Они хотят свести все ваши немотивированные действия к одному в высшей степени мотивированному – к акту покупки») [1, с. 54–55].

Также в романе поднимается проблема одиночества в толпе, которая нашла свое яркое отражение в романе Р. Бредбери «451 градус по Фаренгейту»: «У людей теперь нет времени друг на друга... В этом мире не принято сидеть вместе и разговаривать, за это могут арестовать, это переходит в раздел странностей». Октав Паранго же рассуждает: «Les gens se parlent de plus en plus rarement; en général, quand on se force à dire la vérité en face, c'est qu'il est presque trop tard» [3, с. 44] («Люди все реже говорят друг с другом, и вообще, когда кто-то решается наконец сказать тебе правду в лицо, это значит, что уже почти слишком поздно») [1, с. 61].

Что же касается пародии – сатирического вида интертекстуальности, то можно отметить, что у Бегбедера часто встречаются пародии религиозного характера, например: «Jésus-Christ: excellent concepteur-rédacteur, auteur de nombreux titres restés célèbres: "Aimez-vous les uns les autres", "Prenez et mangez-en tous car ceci est mon corps", "Pardonnez-leur, ils



ne savent pas ce qu'ils font", "Les derniers seront les premiers", "Au commencement était le verbe" – ah non, ça c'est de son père» [3, с. 94]. («Иисус Христос – лучший в мире рекламист, автор многочисленных бессмертных слоганов, как то: "Возлюбите ближнего своего", "Примите, я дитё, сие есть тело мое", "Простите им, ибо не ведают, что творят", "И последние станут первыми", "В начале было слово"... ах, нет, пардон, это сказал его папаша») [1, с. 131].

Из всего вышеизложенного можно сделать вывод, что интертекстуальность представляет сложность при переводе, так как переводчику необходимо учитывать не только культурные особенности писателя и читателя, для которого должен быть адаптирован текст оригинала, индивидуальные особенности стиля автора, но и проследить те интертекстуальные связи, которые существуют в тексте произведения. Выявление внешних и внутренних интертекстуализмов важно для понимания содержания произведения и его максимально точной передачи в тексте-переводе, а также сохранения их эстетического значения, которое было заложено писателем в текст оригинала. А поскольку современные писатели-постмодернисты имеют тенденцию к «глобальной цитации», переводчику необходимо проводить тщательную исследовательскую работу, чтобы донести до читателя текста перевода те идеи и мысли, которые были заложены в произведение автором и его предшественниками, на мысли которых он ссылается.

Список литературы

1. **Бегбедер Ф.** 99 франков / Ф. Бегбедер ; пер. с франц. И.Я. Волевич. – М. : Иностранка, 2010. – 400 с.
2. **Фатеева Н.А.** Интертекст в мире текстов: контрапункт интертекстуальности / Н.А. Фатеева // Изд. 3-е, стереотипное. – М. : КомКнига, 2007. – С. 16–138.
3. **Beigbeder, F.** 99 francs. Paris : Gallimard, 2004. – 283 p.



УДК 821.161.1-31.09+929 Бондарев

ВЫБОР ЦЕНОЮ В ЖИЗНЬ (ПО РОМАНУ ЮРИЯ БОНДАРЕВА «ВЫБОР»)

Закирова С.А.

4 курс филологического факультета специальности «Русский язык и литература» ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

Научный руководитель: Черниенко Л.В., канд. фил. наук, профессор кафедры русской и мировой литературы Филологического факультета ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

В данной статье предпринята попытка сопоставительного анализа двух основных персонажей романа Ю. Бондарева «Выбор» с целью выявить философскую идею выбора в произведении, а также его сюжетобразующую функцию.

Ключевые слова: выбор, сюжет, духовная эволюция.

Узучение творчества Юрия Васильевича Бондарева имеет весьма продолжительную историю. Анализ его произведений начался сразу же после выхода в печать первого его прозаического сборника «На большой реке» в 1953 году. Первоначально в газетах и журналах появились многочисленные рецензии, содержащие восторженные отзывы о молодом писателе. Сразу же в прессе возникла дискуссия и о масштабе художественного таланта автора. Эти отклики - первый подход к многостороннему и разноплановому анализу творчества Ю. Бондарева. В последующем появляются более обстоятельные разборы его произведений. И здесь на смену мнениям журналистов и критиков приходят полноценные литературоведческие исследования. В книгах В. Ковского, М. Кузнецова, О. Михайлова, А. Овчаренко содержатся размышления об истоках творческой индивидуальности Ю. Бондарева, подвергается тщательному анализу его художественная манера, метод и стиль. Не обойден вниманием и язык прозы Ю. Бондарева, поэтика его романов. Впервые отмечается одна из основных проблем, выдвигаемых Ю. Бондаревым в его творчестве, – проблема нравственного выбора героев.

Можно ли сомневаться в том, что проблема выбора будет актуальна во все времена? Будь то внутренний конфликт, борьба, неудовлетворенность самим собой, перед человеком всегда стоит задача выбора того или иного решения.

Один из романов Юрия Бондарева так и называется – «Выбор». Что же означает его заглавие? «Вся жизнь – бесконечный выбор. Каждый день – от выбора утром каши и галстука до выбора целого вечера – с какой женщиной встретиться, куда пойти, каким образом убить проклятое время. Все совершается после выбора: любовь, война, убийство...» Но здесь речь пойдет не о выборе повседневном: выбор в романе – центральная морально-философская проблема, вставшая перед героями. По мнению Бондарева, «это ответственное решение, которое принимают перед лицом совести и перед лицом смерти. Он оплачивается счастьем и



несчастьем, жизнью или гибелью». Но всегда ли жизнь – это счастье? Чувствуя вину и терзаясь душевными мучениями, возможно ли оставаться счастливым? Приняв однажды решение, остро ощущая жажду жизни, молодой герой Илья Рамзин остается в живых, но почему же жизнь свою он ценит «не дороже ломаного гроша?»

Сущность человека четче всего раскрывается в крайне сложных, особенно экстремальных ситуациях, к примеру, на войне, где немедленно, безотлагательно нужно принимать серьезные решения, от которых зависит жизнь людей или судьба целого государства. И Юрий Бондарев знал это как никто другой из собственного опыта. Как и все его сверстники, литераторы фронтового поколения, он живет с сознанием неизбывного долга вновь и вновь рассказывать миру обо всем великом и горестном, что довелось увидеть, пережить в военные годы. И всякого, кто вдруг решил бы, что «с памятью о войне покончено», считает безоговорочно заслуживающим сурового осуждения, как «за предательство всех павших на полях сражений». Поэтому в «Выборе» очевидно, что художник отдает все силы своего таланта, чтобы с возможной достоверностью воспроизвести и увековечить правду об ушедшей уже в историю военной поре.

Роман позволяет едва ли не воочию увидеть строгую, словно затаившую дыхание Москву 1941 года: «Нигде в городе не светилось ни одного огня. Мешки с песком баррикадами лежали под окнами первых этажей. Едва узнаваемые, погруженные в холодную темноту улицы, насквозь продутые октябрьским ветром, пахли инеем, недалеким снегом, и везде над головой туго свистело в антеннах на крышах, за которыми в черном небе, загораживая звезды, тенями плавали в ледяных высотах рыбообразные тела аэростатов воздушного заграждения».

Особенностью романа «Выбор» является неразрывная связь военных времен и современности. Два времени предстают перед нами в непрерывном единстве для того, чтобы можно было глубже осмыслить проблемы, рассмотреть их со всех сторон и сделать соответствующие выводы. В своих духовных исканиях Васильев мысленно углубляется в ту пору жизни, которая была и остается для него священной, исполненной самой высокой и непререкаемой истинности. Он вспоминает сначала первое время войны, когда вчерашний школьник, не достигший еще призывного возраста, он вместе с Ильей всеми правдами и неправдами добивался отправки в действующую армию. Затем следуют фронтовые эпизоды, в которых раскрываются подробности обстоятельства, приведшего к пленению Рамзина. И эта военная предыстория персонажей, упрятанная в середину романа, становится его логическим центром. Именно тут разворачивается главное действие, проливающее свет не только на загадку пленения Ильи, но и на личностные его качества, а также на связанную с ним идею нравственного выбора.

Писатель раскрывает проблему выбора широко, выбор здесь стоит перед каждым: перед Ильей, перед его матерью, которая не смогла простить его даже после смерти, перед Васильевым, а также перед его дочерью Викторией. Герои романа, мучаясь, сомневаясь, все-таки проходят свой нелегкий, но преисполненный надежды путь преодоления всего, что так или иначе заглушает, искажает, губит человеческое «я», каждый из них рано или поздно становится перед мучительным выбором. Лаконично-емкие формы бондаревского повествования исключают последовательно-описательное изображение духовной эволюции героев. В «Выборе» используются другие, более сложные приемы и средства образного воспроизведения этого процесса. Автор прибегает к нарушению хронологической последовательности событий, использованию приема сна, погружению в воспоминания.

Иногда прошлое должно оставаться в прошлом: смелый, бесстрашный боевой товарищ Илья, родной, дорогой сердцу дом в Замоскворечье, любимые знакомые улочки. Именно такими для Васильева были воспоминания о юности – теплыми, значимыми. Лучший друг



Илья ушел из жизни героем, не побоявшимся пойти на неминуемую гибель, исполняя приказ. Он жил в его памяти именно таким. Но одна встреча перевернула его жизнь, в корне ее изменив. Не будь ее, все было бы по-прежнему, но именно она дала толчок пересмотру его собственной жизни, переоценке ценностей и поиску верных решений. В те далекие времена Илья сделал свой выбор, он решил во что бы то ни стало «зубами и ногтями» держаться за жизнь, даже ценой предательства. Но мог ли он подумать тогда о том, что, сохранив таким образом жизнь, он лишится ее смысла? Ведь он утратил все: мать, друзей, прошлое, Родину. «Знаешь, кто создает ад на земле? Не природа и никакая не темная сила. Нет, сам человек великий творец земного ада. Эту фразу стоит запомнить, она не лжет, как многие другие».

Большую роль в понимании нравственного поиска героя играет сцена разрушения дома, свидетелем которой становится Васильев. Она недаром помещена в главе, повествующей о встрече Ильи Рамзина с матерью, когда окончательно выясняется гибельный разрыв этих двух родных друг другу людей. В ней по-своему, косвенно выражается пронизывающая всю эту главу авторская мысль о святости человеческой, исторической памяти и духовных ценностей, в ней заключенных. «Неужели прошлое не останется, и никто ничего не будет помнить?» Этим трудным вопросом мучается Васильев, с отвращением глядя «на тупо и грузно раскачивающийся перед исковерканной стеной шар». Но притом его терзает и всякая «разрушительная дьявольщина», в каком бы обличье она ни выступала. «Плотный звук» стального шара, разбивающего остаток фасада, напоминает ему «удары танковых болванок в кирпичную стену», как было когда-то на войне, возле крепости, атакуемой немецкими танками. Эти удары заставляют его с болью думать не только об уже «несуществующем дворе» своего далекого и навсегда ушедшего прекрасного детства, но также и «об Илье, о Раисе Михайловне», их печальной разобщенности, а еще – «о тщете человеческих усилий сохранить себя во времени». И как раз эта устремленность нравственного поиска Васильева еще задолго до конца романа знаменательно отмечает определенный этап духовного роста бондаревского героя, начало его возвышения над самим собой прежним, обеспокоенным в основном личным своим душевным дискомфортом.

С того момента как в венецианских воспоминаниях Васильева возникает Рамзин и становится известно, что тот не погиб на войне, как все считали, а находился в немецком плену, как только раскрываются некоторые подробности его послевоенного пребывания в Германии, – с этого момента общее отношение к нему определяется недвусмысленно и прямо. Автор предьявляет своему герою строжайший гражданский счет. Он заставляет Рамзина самого бескомпромиссно осудить собственное поведение. Илья не принимает никаких попыток найти оправдание своему пленению. На вопрос Васильева, сам ли сдался он в плен, или же, может быть, немцы силой захватили его, Рамзин отвечает жестко и зло: «Какая разница: “взяли”, “попал”, “захватили”... Пленным не был тот, кто до плена стрелялся, а в плену вспарывал вены ржавым гвоздем, бросался на проволоку с током, разбивал голову о камень...».

Бондарев наделил Илью большой нравственной силой, жизненными принципами, против которых трудно возразить, твердым характером, качествами лидера, призванного и привыкшего быть всегда и во всем первым. Когда через короткое время пребывания на фронте молодого взводного Рамзина назначают командиром батареи, это кажется вполне закономерным, он больше подходит к этой должности, чем слабыхарактерный Васильев. В ситуации, когда Илья идет на конфликт со старшиной Лазаревым, его полостью можно понять. Молодой человек действует в интересах дела, готов ради этого даже применить силу. Во всем его поведении чувствуется уверенность в себе.

Для чего были написаны военные главы романа? Чтобы осудить поступок Рамзина? Что



руководило выбором Ильи в данном случае? Обида? Нежелание воевать рядом с такими людьми, как Воротюк и Лазарев? Если была обида, то она вполне объяснима и понятна, но разве это может служить объяснением предательства, потому что сдача в плен, осознанный отход от всенародной борьбы были уже первой ступенью предательства. Дальше последовало другое: невозвращение на Родину, женитьба на богатой немке, собственное предпринимательство, превращение в уважаемого господина Рамзэна. Сделан второй выбор. Как могло произойти такое? В обычные логические модели эти поступки не укладываются. Были ли представления о принципах героя ложными, обернулась ли его нравственная сила слабостью, не скрывалась ли за внешней храбростью трусость, страх за свою жизнь за свою судьбу – сказать трудно. Бондарев признается: «Я ненавижу и в жизни, и в своих книгах несправедливость, ложь, равнодушие, предательство, карьеризм» Думается, слова эти полностью относятся к «Выбору». Именно конфликт человека со всем, что мешает ему быть и оставаться самим собой, окончательно проясняется в военных главах как основной. Здесь не Рамзин и Васильев противопоставляются друг другу, а лучшее, истинно человеческое, что есть в них обоих, и силы враждебные, так или иначе попирающие личность.

Автор использует прием антитезы в произведении – сопоставление резко контрастных или противоположных понятий и образов с целью усиления эффекта воздействия на читателя. Это дает писателю возможность резко подчеркнуть и выявить те или иные стороны человека, вещи, пейзажа.

Философский смысл романа заключается не только в том, что человек сам определяет свою жизнь, сам делает в ней свой выбор. Очень важна мысль о том, что каждый шаг, каждый поступок рано или поздно отзовутся в жизни. Встреча Рамзина через много лет с Родиной, с друзьями, с матерью, которой он за все эти годы не подал даже знака о том, что жив, подтверждает это.

Материнскому милосердию автор «Выбора» всегда придавал исключительное значение, связывал с этим чувством свою заветную идею человеческого единения. Немилосердность матери Рамзина рисуется как крайнее, ничем невозполнимое несчастье этой «железной женщины». Но писатель делает все, чтобы по-человечески понять и объяснить как его истоки, так и последствия. Из того немногого, что говорится в романе о Рамзиной, можно догадаться, какие жестокие беды выпали на ее долю. Сначала гибель мужа, затем новый удар – известие, что сын, в котором сосредоточился весь смысл материнского существования, тоже погиб, бесследно пропал на войне. Но одновременно нам раскрывается и другое, не менее печальное знание о бондаревской героине. Со всей психологической убедительностью показывает писатель, как безмерные страдания изуродовали ее гордую душу, опустошили некогда доброе сердце, сделали его бесчувственным, неспособным впустить в себя даже сыновнюю беду. Таково содержание нестерпимо тяжелой сцены встречи Рамзина с матерью после его возвращения из-за границы.

Автор всячески подчеркивает, что для Ильи эта встреча являлась последней надеждой стать если и не до конца прощенным, то хотя бы правильно понятым во всем ужасном, непоправимом, что случилось с ним тогда, в 1943 году. Ради этого, а не только из естественной родственной привязанности к матери, любой ценой и стремился он попасть в Россию: «Даже если бы меня расстреляли, я все равно хотел бы увидеть мать». Ведь одна лишь мать знала его до конца и до конца способна была поверить чистосердечной правде всего, что мог рассказать он о своих злоключениях. Только ее он готов был впустить в свой внутренний мир, куда, не рассчитывая на понимание, даже лучшему другу закрывали доступ его «не пропускающие вовнутрь ночные глаза». И страстной мольбой о внимании к себе звучат первые слова, с которыми обратился Илья к матери при состоявшейся наконец встрече с нею: «Я все вам расска-



жу, вы должны выслушать меня, я хочу вам все рассказать». Однако мать оказалась не в силах переступить через долгое молчание сына, не подававшего о себе вестей всю войну и после нее. И самое страшное и безнадежное – сердце матери замкнулось не столько в горе, сколько в обиде. На отчаянную просьбу Ильи выслушать его она смогла ответить словами, полными боли за себя, и только за себя: «За что мне послано такое наказание! Всю жизнь ты прожил без меня, Илюша. И ты мог... без меня где-то жить...». Находясь перед выбором, забыть все обиды, понять и принять своего сына или замкнуться в своей болезненной уязвленной гордости, Раиса Михайловна предпочитает остаться одна, так и не найдя в себе силы простить сына. Материнская отчужденность – самое тяжкое наказание для Ильи. Недаром он сам, еще собираясь повидаться с матерью, прямо говорил: «Больше всего боюсь ее равнодушия».

Можно предположить, что «Выбор» – это роман о душевном кризисе Васильева. Но как же Илья? У Васильева впереди еще жизнь, а вот Рамзину уже ничто не может помочь. Свою трагедию определил он сам, сделав выбор еще во время войны, когда перед ним стояла трудная, но важнейшая задача – сохранить в себе человеческое достоинство, гражданственность или поддаться минутному порыву, слабости и перечеркнуть все, что до сих пор было дорого. Возможно, именно поэтому Рамзин вызывает двойное чувство: с одной стороны – это обличение его как предателя, с другой стороны – это жалость к одинокому, загнанному в угол человеку, потерявшему самого себя.

Бондарев подводит своего героя к грани, за которой нет возврата. Он лишает его выбора. И, на мой взгляд, большего сочувствия заслуживает Илья. Да, выбор непростой, но человек лишенный выбора, лишен всего. Ведь выбор – это привилегия свободного человека, и каким бы он сложным ни был, человек лишенный его – раб. Илья, на протяжении всей жизни отягощенный угрызениями совести, подойдя к порогу смерти не в силах вынести чувство вины за неправильное решение, кается: «И на газете, не без цели оставленной им на туалетном столе, им два раза написано русское слово «простите» с восклицательным знаком...»

Нельзя пройти и мимо другого, не менее важного обстоятельства: по мере развития событий меняется и отношение Васильева к Рамзину. При первой послевоенной встрече с Ильей в Москве Васильев прямо и жестко говорит ему, что жизнь навсегда и полностью развела их: «Ничего общего, кроме воспоминаний. К сожалению, Илья». Но проходит время, наполненное не столько событиями, сколько духовным поиском, раздумьями, трагическими известиями, самоанализом, и Васильева обуревают уже другие ощущения. Он чувствует себя виноватым перед самыми близкими ему людьми: перед Марией, перед дочерью Викторией и – перед Ильей тоже: «А почему бы нет, счастливцев? Илья попал в плен. Ты вернулся. Маша любила его, а стала твоей женой. Илья серьезно болен, а у тебя только нервы. Но не уйдешь... жизнь не терпит одного лишь цвета удачи. Надо платить за все...».

Таким образом, судьбы Рамзина и Васильева не только различны, но одновременно и теснейше связаны между собой. Для Васильева после его венецианской встречи с другом детства постижение истинности собственной жизни обязательно пересекается с выяснением существа рамзинской трагедии. И загадка пленения Ильи становится, таким образом, сюжеттообразующей в романе, а оба персонажа – и Васильев, и Рамзин – вовлекаются писателем в происходящий на страницах его книги напряженный поиск духовных ценностей, от которых зависит и настоящее, и будущее современного мира.

Говоря о приемах и принципах художественного раскрытия той духовной эволюции, какую претерпевают персонажи «Выбора», нельзя особо не отметить, что для одного своего героя – для Васильева автор делает определенное исключение. В отличие от Марии или Рамзина ему предоставлена возможность не только глубоко, но и достаточно полно проявиться в



своем нравственном поиске. Гуманистические идеи, к которым он приходит в конце романа, даны в процессе их постепенного формирования, вызревания.

Особая роль в романе Ю. Бондарева отведена снам Васильева. Они служат едва ли не самыми убедительными и многомерными характеристиками психологических состояний Васильева.

В снах, в их необычайной тревожности выявляется вся тяжесть его нравственных переживаний. Одновременно в них обнажаются самые сокровенные тайны души, развиваются мысли, в которых бондаревский герой даже не всегда признается себе наяву. Так, в самом начале «Выбора», когда только намечается его драматическая конфликтность, сон Васильева позволяет увидеть этого человека, что называется, до самого дна, попятить почти смертельную остроту переживаемого им духовного кризиса, ощутить беспокойную тягость охватившей его безнадежности, от которой он как бы «задохнулся в одиночестве, прощаясь со своей неудавшейся жизнью, которую его друзья считали безоблачной, удачливой, счастливой».

Однако сны в «Выборе» имеют и другое, более широкое назначение. Они служат не только продолжением изображаемой яви, представленной в ее обостренно-условном выражении. В них заключен еще и важный элемент всей структуры романа, самостоятельно и по-своему несущий его основную идею. Стоит сравнить сновиденья Васильева в начале и в конце, чтобы открылось, как последовательно и целеустремленно отражают они и саму центральную идею романа – настойчивое и страстное утверждение человеческого взаимопонимания и единения в мире, основанном на принципах социальной справедливости и высокой нравственности.

Путь духовной эволюции Васильева, отраженный в его сновидениях, предстает как движение героя от безотчетного страха перед чем-то к совершенно иному, осмысленному, зрелому состоянию души. Сон, который видит Васильев в конце романа, пронизан уже не только страхом, но и чувством собственной ответственности за все страшное, нечеловеческое, что есть в жизни. В своем беспокойном сне, за перипетиями которого без труда угадывается параллель Рамзин – Васильев, главный герой «Выбора» мучительно ищет «разумное» в привидевшемся ему образе существа, у которого на месте лица – «затемненное удлиненное пятно с выражением немой угрозы». И в его сознании возникает неожиданная мысль о возможной своей вине перед ужасным фантомом: «Кто объяснит, почему так безумны, так тяжелы были его шаги за стеной, его мычащие вскрики не то угрозы, не то страдания, его резиновый отвратительный шелест плаща! Я боялся помочь ему, он был чужим мне, значит, я виноват перед ним». В этих словах слышится не только болезненное самобичевание личности с обостренной совестью. В них еще и открытие, что не должно существовать человека с «темным пятном» вместо лица. Самое страшное для Васильева отныне – это незнание ближнего, кем бы он ни был. «Но кто он, человек с темным пятном вместо лица, – мой враг, убийца, преступник или святой, нераспознанный брат?».

Автор еще заставит своего героя сомневаться в обретенной им истине и даже вообще в существовании единого смысла бытия тем не менее гуманистический сдвиг умонастроений, столь резко обозначившийся в последнем сне Васильева, остается итоговым событием всей романной истории главного героя «Выбора».

Нелегкий путь к обретению своего «я» у Васильева. С внезапным появлением Ильи рушатся иллюзии любви, искусства как высшего смысла жизни. Иллюзией оказывается вера в дружбу, лучшего друга, память о котором он свято хранил в душе. Привычная ситуация мира расплывается, единственный смысл жизни героя – работа – перестает удовлетворять его. Перед ним встают новые проблемы. Он в муках и колебаниях ищет путь к пересмотру выбора, сделанного им когда-то. Он целиком отдался искусству, отгородился от всего мира,



стараясь воплотить в своих картинах вечную красоту, считая, что только она способна спасти мир.

Беспощадный суд совести, который вершит над собой Васильев, пробуждает в нем чувство тягостной вины: эгоизм себялюбца отдалил его от близких ему людей. И расплатой за это становится угроза потерять любимую дочь. Ночью, когда он остается наедине с самим собой, его давит груз мыслей: так ли все? верно ли? в наказание ли Васильеву прибыл из прошлого Рамзин? Погиб он – и не тревожилась память художника. И вот после бессонной ночи в Венеции явился в его уверенное сегодня бывший лейтенант, явился просителем, а оказался предвестником сурового суда – суда памяти. И этот суд оказался для художника очистительным. Часто он старался избегать «траты нервных клеток», жить в своем замкнутом искусстве. Пришло горькое раскаяние за то, что не нашлось времени для отца. Старый, одинокий, он много раз просил у сына позволения приехать – внучку повидать, картины в мастерской посмотреть – всего лишь на день-два. А его сын занятостью отговаривался, деньги ему переводил, рубашки в подарок посылал, чтоб потом, после смерти отца, получить обратно сберкнижку с нетронутыми переводами и нераспечатанные целлофановые пакеты с рубашками. Не того, видно, хотел от него отец. Но раскаяние пришло слишком поздно.

Художник Васильев ищет новые пути, новый смысл в жизни. За его исканиями – пробуждение предельно обострившейся совести, осознание необходимости нравственного единения людей в этом мире. Совесть подсказывает путь к тому, чтобы вернуть утраченный смысл жизни, вызывает чувство вины не только перед близкими, но и вообще перед людьми. Она напоминает об утраченных чувствах жалости, сострадания, взаимопомощи. В чем будет новый выбор художника? Видимо, в новом искании правды, истины жизни и обретении ее через боль и страдание, через совесть, через доверие и взаимопонимание.

Список литературы

1. **Агеносов В.** Художественный мир философских романов Ю. Бондарева. // Советская литература и воспитание общественно активной личности. Межвуз. сб. науч. тр. – М., 1988.
2. **Апухтина В.** Современная советская проза (60-70-е годы): Учеб. пособие для филол. фактов. ун-тов. – М., 1984.
3. **Бондарев Ю.** Выбор. – М. : ИТРК 2011. – 352 с.
4. **Творческий путь Ю.В. Бондарева** [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://refleader.ru/qasbewbewqas.html>. – (Дата обращения: 23.01.2019 г.).
5. **Проблема нравственного выбора** и ее разрешение в произведениях Ю. Бондарева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [hintfox.com»article/problema...vibora-i...razreshenie...](http://hintfox.com/article/problema...vibora-i...razreshenie...) – (Дата обращения: 23.01.2019 г.).



УДК 81:371

О СТАНОВЛЕНИИ ПОНЯТИЯ «КОННОТАЦИЯ» В ЛИНГВИСТИКЕ

Золотухина А.В.

бакалавр IV курса, специальность «Филология»
(французский и английский язык и литература)
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный универ-
ситет имени Тараса Шевченко»
sasha.zolotukhina@gmail.com

Научный руководитель: Шавва Т.Ю., старший преподаватель кафедры романо-германской филологии филологического факультета ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

В данной статье предлагается обзор этапов формирования понятия «коннотация» в лингвистике. В статье также раскрывается специфика содержания термина в концепциях логико-философского, семиотического, прагматического, лексикологического, лингвокультурологического и стилистического подходов.

Ключевые слова: коннотация, денотация, значение, семантическая структура, вторичное означаемое, ассоциация, оценка, эмотивность, экспрессивность, стилистическая окраска.

*Т*ермин «коннотация» введен в научный обиход в рамках логико-философского направления для указания на признаки, на основе которых объект распознается как принадлежащий определенному классу. Над определением данного понятия работали такие учёные как: Л. Ельмслева., Р. Барт., Дж. С.Милл., О. Ревзина.

Актуальность статьи заключается в том, что в центре внимания современных лингвистов по-прежнему находится вопрос о строении коннотации, а также анализ механизмов создания коннотации в речи.

Основы понятия коннотации как «добавочной» информации образно-чувственного плана, характеризующей понятийное содержание языковой единицы, закладываются К.О. Эрдманом. В семиотической традиции коннотация понимается как вторичное означаемое, для которого знак денотативной системы служит означающим. В прагматически ориентированных исследованиях коннотация рассматривается как информация, фиксирующая отношение отправителя и/или получателя высказывания к предмету речи и к условиям общения.

Термин «коннотация» происходит от латинского *con* – «вместе» и *notatio* – «обозначение» [5]. Насколько проста этимология данного термина, настолько широк диапазон расхождения взглядов на лингвистический статус, содержание и структуру обозначаемого явления. Тот факт, что языковое содержание не исчерпывается лишь указанием на тот или иной фрагмент мира, но способно во многих случаях вызывать различного рода эмоции, оценки, указывать на принадлежность говорящего к определенному социальному или территориальному страту, отмечается еще в библейских текстах. Аспект содержания языковых фактов, выходящий за пределы простого означивания, со временем становится объектом пристального внимания



ученых разных лингвистических школ и традиций. Спорные объяснения парадокса коннотации скрываются, с одной стороны, в двойственности развития термина, с другой стороны, в комплексности обговариваемого явления, в его дуальной натуре, языковедческой и экстралингвистической в то же время [1]. Инновационные концепции коннотации не могут быть осмыслены вне связи с предыдущими стадиями ее исследования. Поочередное представление стадий развития определения «смысл» в лингвистике дает возможность понять сущность этого парадокса, раскрыть глубинные механизмы формирования его содержания и в значительной мере определить перспективы его исследования.

Термин «коннотация» встречается в XIV в. в трактате «Summa logicae» (1323/24) английского философа У. Оккама, где он проводит разграничение между «абсолютными» и «коннотативными» именами. Абсолютные имена обозначают, по его мнению, что-либо первично и безотносительно к чему-либо иному, коннотативные же имена обозначают различное или тождественное [2]. По другим сведениям, этот термин восходит к грамматике Пор-Рояля (1660), где упоминается при описании имени по принципу отделения «субстанции» (состояния) от «акциденции» (свойства).

Традиции рациональной грамматики Пор-Рояля, исходящей из отождествления логических и языковых категорий, получили развитие в логико-философских исследованиях XIX века. В концепции Дж.Ст. Милля (1893) термин «connotation» используется для разграничения класса объектов, именуемых языковой единицей, и признаков, на основе которых объект распознается как принадлежащий данному классу. Дж.Ст. Милль полагает, что «содержание всех имен ... лежит именно в их соозначении», а «определение соозначающего имени есть предложение, раскрывающее или излагающее его соозначение» или же «сумма всех эссенциальных, или существенных предложений, какие можно составить относительно данного имени». При таком подходе соозначение (коннотация) и означение (денотация) соотносятся, соответственно, как понятия интенционала (совокупности мыслимых признаков понятия) и экстенционала (объема понятия, множества объектов, способных именоваться языковой единицей) в логической семантике. Более того, понимание коннотации и денотации по Дж.Ст. Миллю близко современному различению понятий концепта и значения и отчасти перекликается с прототипическим подходом в когнитивной семантике. Так, к соозначению Дж.Ст. Милль относит не только «необходимые» признаки, но и «неотделимые случайные» признаки, которые «суть свойства, общие всему виду, но не необходимые для него» (например, признак черноты для ворона), и «отделимые случайные» признаки, «присущие не всякому индивидууму данного вида, а лишь некоторым из них». В логико-философской традиции термины «connotation» (соозначение) и «denotation» (означение) в понимании Дж.Ст. Милля соответствуют терминам «Sinn» (смысл) и «Bedeutung» (значение) у Г. Фреге (1892) и «intension» (интенционал) и «extension» (экстенционал) у Р. Карнапа (1947). В лингвистике за представлениями о содержании и объеме понятия закрепились именно термины, предложенные Р. Карнапом, – интенционал и экстенционал. Понятийная пара «денотация – коннотация», впервые терминологически обозначенная Дж.Ст. Миллем, напротив, претерпела в лингвистике значительные содержательные изменения [6].

В современной лингвистике большинство исследователей либо признают многокомпонентность коннотации, либо связывают коннотацию с тем или иным аспектом, чаще всего с ассоциативно-оценочным или стилистическим.

Исследователи, признающие многомерность коннотации, сосредотачиваются в основном на выяснении того, какие компоненты возможно отметить в ее содержании. При этом в объем содержания коннотации включаются по совокупности такие разнородные компоненты, как эмоциональный, оценочный, стилистический, национально-культурный. Суще-



ственный вклад в разработку проблемы гетерогенности коннотации вносит В.Н. Телия. Она понимает под коннотацией семантическую сущность, принадлежащую значению номинативных единиц и содержащую в себе сведения – «ассоциативно-образные сигналы», создающие экспрессивный эффект высказывания и передающие «эмотивно-оценочное и стилистически маркированное отношение субъекта речи к действительности при ее обозначении в высказывании» [7]. Коннотация выступает как макрокомпонент значения, охватывающий «внутреннюю форму, оценочный смысл, стилистическую маркированность и экспрессивную окраску, характеризующую обозначаемое слово в целом».

В начале XXI века можно отметить также появление научных работ, так или иначе развивающих семиотическую концепцию коннотации Л. Ельмслева и Р. Барта. Так, по мнению О.Г. Ревзиной, языковая система в целом располагает двумя каналами информации – денотативным и коннотативным, при этом по коннотативному каналу поступает информация о мире (о типологических характеристиках человека и составляющих акта коммуникации), о языковой норме и о предшествующих, последующих или внеположных текстах. Денотативная и коннотативная система языка находятся в постоянном взаимодействии, поскольку денотативное значение коннотатора (знака денотативной системы) непосредственно влияет на его способность стать коннотативным означающим той или иной разновидности коннотативного означаемого. Л.О. Чернейко, исходя из понимания коннотации как «вторичного означаемого», полагает, что означаемым коннотативной системы является некий аспект, характеристика или параметр, «вставленные в рамку оценки». Поэтому выбор того или иного языкового знака в качестве «коннотата» обусловлен отношением к нему говорящего, слушающий же в свою очередь «считывает» позицию говорящего по закреплённой в культуре ассоциации того или иного явления действительности [4].

На основании проведенного обзора приходим к выводу о том, что коннотация, начиная со схоластиков и заканчивая современной лингвистикой, предстает в различных своих проявлениях как комплексный, изменчивый феномен.

Хотя термин «коннотация» вводится в научный обиход в рамках логико-философской традиции еще в средних веках, становление лингвистического концепта коннотации как «добавочной» информации ассоциативно-образно-чувственного плана, характеризующей понятийное содержание языковой единицы, происходит лишь в начале XX века.

В семиотической традиции коннотация понимается как вторичное означаемое, для которого знак денотативной системы служит означающим [3].

В прагматически ориентированных исследованиях середины XX века коннотация рассматривается как информация, фиксирующая отношение отправителя и/или получателя высказывания к предмету речи и к условиям общения.

Не вызывает сомнений, что коннотация и впредь будет представлять большой интерес в области исследования лингвистики, особенно в рамках ее антропоцентрически ориентированных направлений.

Список литературы

1. **Апресян Ю.Д.** Лексическая семантика // Избранные труды. – В 2 т. – Т. I. – М., 1995. – С. 31–38.
2. **Гончарова Е.А.** Коннотация как стилистический феномен языка и текста // Известия Смоленского государственного университета. – 2012. – № 3(19). – С. 88–97.
3. **Ризель Э.Г.** Стилистическое значение и коннотация // Лингвостилистические проблемы тексты: сб. науч. тр. – Вып. 158. – М., 1980. – С. 134–143.
4. **Чернейко Л.О.** Базовые понятия когнитивной лингвистики в их взаимосвязи // Язык, сознание, коммуникация: сб. ст. – Вып. 30. – М., 2005. – С. 43–73.



5. **Bullon St.** The treatment of connotation in learner's dictionaries // Magay T., Zigány Ju. (Hg.): BudaLEX'88 Proceedings. – Budapest, 1990. – Pp. 27–33.
6. **Милль Дж. Ст.** Система логики силлогистической и индуктивной: Изложение принципов доказательства в связи с методами научного исследования. – М., 2011. – С. 113–121.
7. **Телия В.Н.** Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. – М., 1986. – С. 56–74.



УДК 811.133.1'42'282.4

ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА КОНЦЕПТА «ЖЕНЩИНА» В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Корж Т.А.

студентка IV курса, специальность «Филология
(французский и английский язык и литература)»,
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный универ-
ситет имени Тараса Шевченко»
linkstasy@gmail.com

Научный руководитель: Голубева А.Ю., канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры романо-германской филологии филологического факультета ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

В статье изложены результаты выявления языковых средств вербализации концепта «FEMME» как одного из базовых концептов французской лингвокультуры. Уточнена дефиниция понятий «языковая картина мира» и «концепт» с позиций лингвокультурологии и когнитологии, охарактеризованы основные подходы к их изучению и выявлено общее в определении концепта представителями этих отраслей знаний. Проанализированы языковые средства вербализации базового концепта «FEMME» и установлено, что французский народ объективирует его в позитивном и негативном аспектах. Позитивными чертами женщин считаются: мудрость, добродетель, интеллект, доброта, красота, знание правил хорошего тона и умение вести домашнее хозяйство. Среди негативных черт женского характера выделяют: конфликтность, изменчивость в суждениях, болтливость.

Ключевые слова: языковая картина мира, концепт, лингвокультурология, когнитология, средства вербализации концепта.

Развитие когнитивной лингвистики началось со второй половины XX века и сразу же вызвало большой интерес ученых к проблеме корреляции между языком и сознанием, роли языка в процессе концептуализации и психолингвистики, а также к представлению человеческого опыта лингвистическими средствами.

Когнитивная лингвистика продолжает решать проблемы корреляции между языком и мыслью (Ж. Пиаже); А. Уфимцева), взаимодействия между процессами концептуализации и категоризация реальности (А. Королёва; Е. Рош), вербализации результатов этой концептуализации с помощью лингвистических средств (Р. Джэкендофф; Р. В. Лангакер) и многие другие.

Среди методов практической реализации нашего исследования представлены метод анализа концепций, структурный метод с его методологией распределения промежуточных компонентов, а также описательный метод [1].

Мир трансформируется физически одновременно с тем, как меняется сам человек, но его умственная деятельность остается неразделима с языком как средством организации информации об окружающей действительности.

На основании данных, полученных из последних когнитивных исследований, опыт каждого отдельного человека выражен через концепции образа мира, которые содержат единицы памяти конкретного человека. В данной статье под концептом мы подразумеваем ментальное образование, внутреннее содержание которого наполняется носителями языка в зависимости от существующих в языковой среде эталонов, стереотипов, приоритетов, что является синтезом вышеуказанных подходов к определению концепта. Однако во всех подходах к исследованию концепта основной акцент в большинстве случаев ставится на важности той культурной информации, которую он передает и которая содержится как в базовом слое, так и в когнитивных слоях концепта.

С учетом вышеизложенного можно сделать вывод, что слова являются ключом, который открывает для человека концепцию как единство умственной деятельности и дает возможность его использовать [4].

Представители культурологии изучают концепции как основное ядро культуры в духовном мире человека, концентрат культуры в сознании.

Концепт «Женщина» подразумевает под собой большой объем информации национально-культурного характера и, таким образом, отражает фрагмент языковой картины мира носителей французского языка. Он несет на себе отпечаток той культурной системы, в которой он сформировался. В силу этого изучение данного концепта позволяет овладеть своеобразной культурологической информацией, отражаемой в языке, что имеет, в частности, большое практическое значение, способствуя, например, снятию определенных трудностей культурологического плана в общении носителей разных культур, вызванных несопадением субъективных картин мира, несоответствием ролевых ожиданий и предписаний и т.д.

Выбор концепта «Женщина» как объекта лингвистического исследования обусловлен тем, что в современном мире особую популярность приобретают феминистические движения, со всеми их вкладами и противоречиями [2].

Выявленные в ходе анализа новые концептуальные признаки подтверждают положение о том, что содержание концепта постоянно наполняется за счет новых концептуальных характеристик. Это положение проявляется в том, что в периферии концепта «Женщина» были выявлены новые концептуальные признаки на базе афористики последних лет: женщина выступает носителем свободы, которой она теперь вправе распоряжаться самостоятельно; утверждение женщиной своей независимости; признание обществом интеллекта женщины, ее умственных способностей; признание обществом ее правоты. Данные признаки свидетельствуют о появлении новых аспектов концепта «Женщина» во французском языковом сознании, как следствие появления новых тенденций во французском культурном обществе. Это происходит в связи с возможностью человеческого знания меняться и отражать новые сведения об окружающем мире и всех происходящих в нем изменениях [3].

Пословицы и поговорки, характеризующие женщину, описывают ее положительные качества в франкоязычном обществе. В первую очередь французский народ поет похвалу женской мудрости говоря:

Femme sage reste à son ménage.

Femme prudente et bien sage est l'ornement du ménage.

Это означает, что мудрая женщина воспринимается французами как украшение дома:

Une femme vertueuse est la couronne de son mari.

La bonté des femmes est présentée dans les proverbes comme un grand bien qui aide à son mari de devenir bon: Celui qui a trouvé une bonne femme, a trouvé un grand bien.

Значимую роль играет для французского общества также и интеллект женщины: *On peut hériter de ses pères une maison et des richesses, Mais une femme intelligente est un don de l'Éternel.*



В центре внимания французов находится красота женщины, которая сравнивается с красотой неба: *La beauté de l'homme consiste dans son esprit, et l'esprit de la femme consiste dans sa beauté.*

Французы считают, что только женщины способны одарить дом теплом и духовностью. Эта мысль и отражена в пословицах: *La maison n'est pas fondée sur le sol, mais sur la femme. Maison sans femme, corps sans âme.*

Благородство женщин также упоминается в пословицах, что доказывает ее значение для общества: *La femme noble ne boit pas le thé de deux familles.*

Большое благо для женщин – это еще способность умение промолчать в нужный момент, что также подчеркивается пословицами: *La femme sage est celle qui a beaucoup à dire mais qui garde le silence.*

Приняв во внимание содержание проанализированных пословиц, можно сказать, что исключительно положительную оценку во французской лингвокультуре получают такие концептуальные признаки: мудрость, добродетель, интеллект, красота, доброта, способность хранить молчание, – все это помогают им быть настоящим воплощением женственности и помогает им быть хранительницами семейного очага [5].

В то же время французы не одобряют отрицательные качества характера женщин. В первую очередь, это их злоба, которая причиняет вред семейной жизни: *Femme querelleuse est pire que le diable.*

Среди отрицательных черт женщин также можно назвать их непостоянство, которая сравнивается с резкими изменениями погоды: *Rien de plus changeant que le temps et les femmes. Rien de plus changeant que le temps et les femmes.*

Другой негативной чертой женщин является их невозможность сохранить тайну. Есть во французском языке много пословиц, которые подчеркивают этот женский недостаток: *Vous voulez garder un secret, confiez le au vent qui passe, mais pas à une femme.*

Проанализировав вышеупомянутые пословицы и поговорки, можно прийти к выводу о том, что концепт «Женщина» сопровождается во французском языке эмоционально окрашенными существительными и прилагательными, которые подчеркивают как их положительные черты, так и отрицательные.

Таким образом, проведенное исследование выявило индивидуальность периферийной зоны концепта «Женщина» как в русском, так и во французском языках, что обусловлено национальными особенностями обеих культур и положением женщины в них.

Перспективы исследования заключается в проведении исследований, принимая в качестве основы другие способы вербализации концепции «Женщина» не только во французском языке, но и в сравнении с другими языками.

Список литературы

1. **Бабушкин А.П.** Культура, когниция, перевод/ А.П. Бабушкин // Социокультурные проблемы перевода. – Воронеж, 1998. – С. 10–16.
2. **Карасик В.И.** Культурные доминанты в языке/ В.И. Карасик // Языковая личность: Культурные концепты. – Волгоград–Архангельск, 1996. – С. 6–26.
3. **Лакофф Дж.** Женщины, огонь и опасные вещи: Что категории языка говорят нам о мышлении / Пер. с англ. И.Б. Шатуновского/ Дж. Лакофф – М. : Языкиславянской культуры, 2004. – 792 с.
4. **Попова З.Д.** Из истории когнитивного анализа в лингвистике/ З.Д. Попова // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: Научное издание / Под ред. И.А. Стернина. – Воронеж : Воронежский гос. ун-тет, 2001. – С. 7–17.
5. **Фрумкина Р.М.** Проблема «язык и мышление» в свете ценностных ориентаций / Р.М. Фрумкина // Язык и когнитивная деятельность. – М., 1989. – С. 59 – 71.



К ВОПРОСУ ОБ ОСНОВНЫХ ТИПАХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКОЗНАНИИ

Крылова И.Э.

Студентка IV курса, специальность «Русский и английский язык и литература», ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

krulovaira@gmail.com

Научный руководитель: Соболева И.А., канд. филол. наук, доцент, заведующий кафедрой русского языкознания и коммуникативных технологий ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

В данной статье рассматриваются и сравниваются типы фразеологических единиц современного русского языкознания в соответствии с классификациями В.В. Виноградова, В.Н. Телии, Н.М. Шанского.

Ключевые слова: фразеологические единицы, фразеологические сращения, фразеологические единства, фразеологические сочетания.

Все множество фразеологических единиц (далее – ФЕ) русского языка исследователи предлагали распределять на различные классификации по разнообразным признакам. Представленная тема актуальна вследствие того, что большинство ученых занималось исследованием в сфере типологии фразеологических единиц, но к единой классификации русские языковеды так и не пришли. Для нашего исследования необходимо выбрать одну наиболее подходящую классификацию.

Цели:

- 1) изучить работы лингвистов по поводу типологии фразеологических единиц;
- 2) рассмотреть классификации ФЕ;
- 3) определить одну классификационную модель, на которую стоит ориентироваться в своих научных изысканиях.

Задачи:

- 1) изучение литературных данных на предмет типов фразеологических единиц;
- 2) анализ типологических классификаций ФЕ.

Семантическая классификация ФЕ В.В.Виноградова основывается на компонентном составе значения ФЕ: ее идиоматичности, мотивированности, наличии или отсутствии внутренней формы и фразеологического образа, выраженности коннотаций и др. Ученый в своей классификации делит все множество ФЕ на три типа: 1) фразеологические сращения; 2) фразеологические единства; 3) фразеологические сочетания. В состав идиом входит первый и второй тип ФЕ. Фразеологические сочетания представляют собой аналитическую (семантически и синтаксически расчлененную) единицу, где только один из компонентов может обладать фразеологически связанным значением.

Данные типы ФЕ имеют свои дифференциальные (семантические, лексические, грамматические) признаки, по которым они противопоставляются друг другу [2, с. 144].

Рассмотрим подробнее классификацию В.В. Виноградова:

1) фразеологические сращения – это семантически неделимые и грамматически неразложимые устойчивые сочетания, в которых один компонент имеет фразеологически связанное значение, проявляющееся только в связи с определенным рядом понятий и их словесных обозначений. Лингвист утверждает, что для такого ограничения как будто нет оснований в логической природе самих обозначаемых предметов, действий или явлений. Подобные ограничения производятся присущими русскому языку правилами и законами связи значений слов. Случается, что данные сочетания состоят из слов с несколько ограниченной сочетаемостью, но стоят ближе всего к свободным словосочетаниям, например, страх берет, тоска берет, зависть берет, однако нельзя сказать: радость берет, удовольствие берет и так далее.

2) Фразеологические единства – это также семантически и лексически целостные и неразложимые ФЕ, но их значение в какой-то мере мотивированно переносным значением слов-компонентов. Эта неделимость создается путем образного переосмысления целого оборота, его обобщенно-переносного, метафорического значения. По этому поводу В.В. Виноградов писал: «Во фразеологическом единстве слова подчинены слитности общего образа или внутренней цельности общего значения... Значение целого здесь абсолютно неразложимо на отдельные лексические значения компонентов. Оно как бы разлито в них — и вместе с тем оно как бы вырастает из их семантического слияния» [1, с. 145].

В связи с этим лингвист говорит о том, что у фразеологических единств есть несколько признаков: образность (т.е. переносное значение); экспрессивность; невозможность равнозначной замены одного из компонентов; возможность замены всего выражения синонимичным словом или словосочетанием. Например: тянуть ляжку («заниматься тяжелым, однообразным, надоедающим делом»), белая ворона («человек, отличающийся от других, не такой, как все»), закинуть удочку («осторожно намекать на что-нибудь, разузнав предварительно что-либо»), из пальца высосать («утверждать что-либо без всяких оснований, выдавать надуманное за действительность с целью оправдать или оклеветать кого-либо») и т.п.

Академик В.В. Виноградов к фразеологическим единствам также относит пословицы и поговорки с иносказательным смыслом: смелость города берет, в тихом омуте черти водятся, а ларчик просто открывался, Федот да не тот и т.п.

3) Фразеологические сочетания – это устойчивые фразеологизированные сочетания слов или обороты, в которых значения слов-компонентов самостоятельны, но все же не свободны, а связаны фразеологически. Все компоненты данного типа понимаются как отдельные слова, с самостоятельным значением, но один из компонентов фразеологического сочетания всегда обладает фразеологически связанным значением. Например: чревато последствиями (о том, что может повлечь за собой неприятности»), заклятый враг («ненавистник, недоброжелатель»), закадычный друг («ближайший, давнишний»), щекотливый вопрос («неприятное, затруднительное дело») обдать презрением («выразить крайнее презрение к кому-либо»), расквасить нос («ушибить, разбить»), крошечная тьма («беспросветность, непроглядная темнота, тягостная и мрачная жизнь»), проливной дождь («сильный, обильный») и т.п. Устойчивости и воспроизводимости выражения способствует то, что компоненты ФЕ обладают фразеологической связностью (могут употребляться только с одним конкретным словом) [1, с. 140-161].

Мы можем сделать следующий вывод что, фразеологические сочетания семантически делимы, мотивированны, имеют обычно прямой смысл. Они больше всего приближены к



обычным свободным словосочетаниям, но из-за того, что фразеологическая связанность одного из компонентов делает их устойчивыми и воспроизводимыми, то именно это дает возможность В.В. Виноградову включать их в состав ФЕ.

Однако фразеологические сочетания – промежуточное звено между свободными словосочетаниями и фразеологизмами. По этой причине некоторые лингвисты не относят их к ФЕ и не включают во фразеологические словари (например, во «Фразеологическом словаре русского языка» А.И. Молоткова их нет, автор не считает фразеологизмами даже сочетания переходного типа) [3].

Некоторые ученые к фразеологизмам не относят пословицы, поговорки и крылатые выражения, считая, что они по своей семантике и синтаксической структуре отличаются от фразеологических единиц. Так, например, считает В.М. Мокиенко, тем не менее, отмечая при этом, что пословицы лежат в основе фразеологизмов.

Безусловно, некоторые лингвисты имеют другой подход, расширяют типологию фразеологизмов и относят к ним некоторые промежуточные типы устойчивых оборотов. Так, Н.М. Шанский выделяет еще один тип ФЕ:

4) Фразеологические выражения – это устойчивые сочетания, которые полностью состоят из слов со свободным значением. Они отличаются своей воспроизводимостью. Другими словами, это составные неметафорические названия (дом отдыха, читательский билет, читальный зал, высшее учебное заведение), описательные обороты (одержать победу, наносить вред, завести знакомство, водить дружбу), неметафорические пословицы, поговорки, крылатые выражения и т.п. (любви все возрасты покорны, в здоровом теле здоровый дух, старость не радость) [5, с. 84].

Следует отметить, что внедрение пословиц и поговорок в состав ФЕ существенно расширяет подход к пониманию фразеологической единицы и фразеологии в целом. Фразеологизмы – единицы, как уже упоминалось, номинативные, они функционируют в речи как слово и в составе предложения выступают в качестве какого-либо члена предложения. Пословицы и поговорки – единицы коммуникативные, называющие не понятие, а суждение и являющиеся законченной мыслью. Следовательно, пословицы и поговорки относят к области паремий и паремиологии. В связи с этим пословицы и поговорки могут рассматриваться как фразеологический фонд языка и их можно классифицировать в качестве единств (кашу маслом не испортишь, быть бычку на веревочке) или выражений (знание – сила; ученье свет, а неученье тьма).

Учитывая вышеизложенное, если рассматривать ФЕ в широком смысле, то к ним относят и паремии, и крылатые слова, и речевые клише и штампы, и прецедентные тексты (хотя и осознают собственно фразеологизмы как классические). Поэтому следует рассмотреть еще один подход к определению типологии ФЕ. Обратимся к подходу В.Н. Телии, которая в «Русской фразеологии» (1996) представила свою классификацию ФЕ.

Так, В.Н. Телия выделяет следующие типы ФЕ:

1. Идиомы, т.е. классические ФЕ, соответствующие сращениям и единствам по В.В. Виноградову, которые считаются ядром фразеологии: из-под палки («по принуждению, по чужой воле делать что-либо»), ходить по струнке («беспрекословно подчиняться кому-либо»), шито белыми нитками («грубо подделано, неловко, неумело скрыть что-либо»).

2. Аналитические лексические коллокации – устойчивые словосочетания, в которых один компонент является самостоятельным и играет роль ключевого и мотивирующего фразеологизма. К ним, таким образом, относятся фразеологические сочетания (по В.В. Виноградову) и примыкают фразеологические выражения (по Н.М. Шанскому): взять под контроль, коротко и ясно, слово в слово, зло берет, оказать помощь, сфера деятельности, иметь терпение, заклятый враг.



3. Речевые клише и штампы – речевые формулы, закрепленные в нашей разговорной речи, среди которых и ритуальные: битва за урожай, пусть земля будет пухом, добро пожаловать, прошу извинения.

4. Прецедентные тексты (крылатые слова) – цитаты из художественных произведений или высказываний известных лиц, а также названия произведений: процесс пошел («движение в какую-либо сторону уже началось»), голый король («признание каких-то ложных человеческих качеств»), быть или не быть («о колебаниях в решении важного вопроса»), охота к перемене мест («о желании переехать, поменять место работы»).

5. Паремии – афоризмы народного происхождения такие как: пословицы и поговорки, присказки, приметы, шуточные речения: в ногах правды нет («приглашение гостя садиться»), выше головы не прыгнешь («больше того, на что способен, не сделаешь; нельзя сделать то, что свыше сил») [4, с. 58–59].

В.Н. Телия рассматривает типы ФЕ с точки зрения семантико-прагматической классификации по так называемым тематическим полям: например, ФЕ «характеристика лица» – по социальному положению (гол как сокол («страшно беден, ничего не имеет»), голь перекатная («бедняк, человек без достатка»), ни кола ни двора («человек крайне беден, у него нет совсем никакого значимого имущества»), мелкая сошка («человек, не играющий значительной роли в чем-либо»)), по каким-либо свойствам характера (не робкого десятка («смелый, храбрый человек»), стреляный воробей («очень опытный, бывалый человек, которого трудно провести»), как сонная муха («уставшая, невыспанная»)), по некоторым физическим признакам (от горшка два вершка («очень низкий, низкого роста, маленький»), верста коломенская («очень высокий человек»), косая сажень в плечах («богатырь, хорошо сложенный человек»)) и т.п.

Е.И. Диброва проблему типологии ФЕ решает в соответствии с классификацией, разработанной и представленной В.В. Виноградовым, по которой все ФЕ делятся на три группы: фразеологические сращения, фразеологические единства и фразеологические сочетания.

Мы рассмотрели разные варианты классификации фразеологизмов, на основе которых сделаем следующий вывод, что все ФЕ современного русского языка можно разделить на 3 вышеперечисленные группы. В нашем исследовании фразеологических единиц мы будем придерживаться именно такой точки зрения, так как эта классификация является наиболее известной и широко распространенной в лингвистике.

Список литературы

1. **Виноградов В.В.** Об основных типах фразеологических единиц в русском языке // Виноградов В.В. Избранные труды: Лексикология и лексикография. – М. : Наука, 1977. – С. 140–161.
2. **Диброва, Касаткин, Николина, Щеболева** 2001 – Современный русский язык: Теория. Анализ языковых единиц: Учебник для вузов: В 2 ч. – Ч. 1: Фонетика и орфоэпия. Графика и орфография. Лексикология. Фразеология. Лексикография. Морфемика. Словообразование / Сост.: Диброва Е.И., Касаткин Л.Л., Николина Н.А., Щеболева И.И. – М. : Академия, 2001. – С. 144.
3. **Молотков А.И.** Основы фразеологии русского языка. – М., 1977.
4. **Телия В.Н.** Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1996. – С. 58–59.
5. **Шанский Н.М.** Фразеология современного русского языка. – СПб. : Специальная Литература, 1996. – С. 84.



УДК 821.161.1-32.09+929 Шукшин

СОЦИАЛЬНО-ПРАВСТВЕННАЯ ЗНАЧИМОСТЬ РАССКАЗОВ В.М. ШУКШИНА

Мороз Л.И.

студентка 4 курса, специальность «Филология.
Русский язык и литература» ЗФО ГОУ ВПО ЛНР
«Луганский национальный университет имени
Тараса Шевченко» lyudmila88411@gmail.com

Научный руководитель: Черниенко Л.В., канд. филол. наук, профессор кафедры русской и мировой литературы ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

В данной статье рассматривается жанровая и тематическая особенность рассказов В.М. Шукшина. Рассматриваются социально-нравственные особенности его рассказов.

Ключевые слова: «феномен Шукшина», «шукшинский герой».

В.М. Шукшина нет с нами уже более 40 лет, но дискуссии о жанрах, проблематике, творческом методе этого талантливого писателя продолжают. Пожалуй, самую точную, краткую и емкую характеристику прозы Шукшина дал М. Шолохов: «Не пропустил он момент, когда народу захотелось сокровенного. И он рассказал о простом, негероическом, близком каждому, негромким словом, очень доверительным и простым». А просто и доверительно у Шукшина получилось потому, что его творчество опиралось на многовековую народную традицию, имело глубокие, восходящие к национальному фольклору корни. В своей прозе писатель пользовался приемами таких прозаических фольклорных жанров, как бытовая и сатирическая сказка, сказ и анекдот.

Василию Макаровичу Шукшину в следующем, 2019-ом году могло бы исполниться 90 лет. Он родился 25 июля 1929 года в селе Сростки (Сростинский район, Бийский округ, Сибирский край), в крестьянской семье. Известный актёр, кинорежиссёр, сценарист и главное – писатель.

Творчество его актуально и живо в сознании читателей разных сословий и поколений в России и по сей день. Книги его издаются и популярны не только на родине, но и за рубежом. Живительным источником, почвой для творчества В. Шукшина стали воспоминания и личный жизненный опыт писателя. Шукшин как художник складывался в 50-е годы. Его формировала послевоенная действительность, тот опыт, знания, ощущения и восприятия, которые приобретались, впитывались юношей в общении с людьми в годы хождений по Руси. Из исторических личностей наиболее его привлекал С. Разин. Дарование актера, режиссура, рассказчика, романиста, драматурга выявилось в цельном, многообразном творчестве, которое справедливо называют феноменом. Так называемый «феномен Шукшина» изучают самые серьезные исследователи во всем мире. Но до сих пор, рассматривая прозу писателя, в частности лучшее в ней – новеллистику – интерпретируют, как правило, событийно-сюжетно – как реалистическое повествование «деревенщика» о людях деревни, о «сельских жителях», как рассказ увлекательный, не лишенный назидательности, но не амбициозный (Шукшин никогда не был модным автором) и наверняка устаревший – с авторскими сентиментальными стонами по утерянному раю сельской общины [1, с. 5].

В.М. Шукшин вошел в историю мировой литературы как классик русской новеллы нового времени, благодаря чему этот жанр предстает в русской культуре как обозначенный веками исторического времени и пространства – «от Карамзина до Шукшина».

Сам же В.М. Шукшин считал: надо писать рассказы-судьбы, рассказы-характеры, рассказы-исповеди; самое мелкое, что может быть, – это рассказы-анекдоты. Иными словами, писатель стремился расширить жанровые рамки рассказа, вместить в эти рамки содержание, предназначенное, скорее, для романа или повести.

К рассказам-судьбам можно отнести рассказ «Залётный» (1969). Однако больше всего у Шукшина рассказов-характеров, например: «Чудик» (1967), «Сапожки» (1970), «Алёша Бесконвойный» (1972). Сложно определить жанр рассказа «Миль пардон, мадам!» (1967). На первый взгляд это рассказ-анекдот, но если посмотреть, как герой переживает эту историю, как искренне плачет в конце, можно понять, что перед нами что-то большее, чем байка. Думается, что это рассказ-исповедь.

Можно сказать, что Шукшин восстановил в русской советской литературе жанр «рассказ случая», то есть рассказ о самом обычном для современной жизни происшествии, рассказ без занимательного сюжета, глубокомысленных рассуждений, неожиданной развязки. Такие рассказы создавались русскими писателями конца XIX – начала XX века (Д.В. Григоровичем, А.И. Куприным, В.Г. Короленко).

Специфика рассказов В.М. Шукшина заключается в том, что он крайне редко прибегает к такому способу изложения прозаического материала, как описание. Вот что он сам писал по этому поводу: «Прямая речь позволяет мне крепко поубавить описательную часть: какой человек? Как он думает? Чего хочет? В конце концов, мы ведь так и составляем понятие о человеке – послушав его. Тут он не соврет – не сумеет, даже если захочет». [3, с. 149].

Его рассказы можно охарактеризовать как рассказы-сценки. Основное свойство рассказов-сценок – диалогичность. Произведения В. Шукшина почти целиком состоят из диалога, что дает нам больше возможностей для того, чтобы узнать героя как бы изнутри, его мысли, понять, что и как он говорит. Его точные и краткие замечания о внешности героев, окружающей обстановке часто напоминают ремарки в драме. Пейзаж в рассказах В. Шукшина сведен к минимуму, дабы не отвлекать читателя от главного. Рассказы В. Шукшина отличаются удивительным лаконизмом, что является одним из жанрообразующих признаков. Другое свойство шукшинского рассказа – сразу, без замедления, с первых предложений приступить к изложению действия. Большинство рассказов В. Шукшина построены по принципу движения к противоположному. Причем, как отмечено исследователями (В.А. Кузьмук и др.), если герой сам не совершает поступка, противоречащего его характеру или предшествующего развитию действию, то автор показывает, как его целенаправленные поступки приводят к противоположному результату («Мужик Дерябин», «Сураз») [2, с. 156].

Если говорить в наше время о В.М. Шукшине – это значит говорить и о тех жизненных ценностях, которые взращивала и лелеяла вся русская литература. В.М. Шукшин – человек с великой русской душой.

Он на протяжении всего своего творчества не выходит за рамки деревенской темы. Шукшин является автором вне времени, его произведения были актуальными при жизни писателя, являются таковыми и на современном этапе. Он был близок русским писателям, современникам и предшественникам, своей душевной болью за Россию, в которой происходит варварское разорение деревень.

Василий Макарович Шукшин выразил народное представление о труде, который осуществляется ради жизни, но не ради богатства. Никогда не уважались народом люди, погнавшиеся за рублем.



Любовь к родной земле, к ее людям, верность им до конца – вот что главное для Шукшина и его героев. Всю свою жизнь писатель рвался на родину, в родной дом, на Алтай. Родная деревня, сам уклад жизни в ней, простая и теплая атмосфера родительского дома, атмосфера любви, понимания, уважения, строй и лад во всем – вот о чем вспоминал он в своих рассказах.

Если обратиться к его дневникам, то мы видим, что он часто писал о том, что снится ему родная деревня, нередко сны о возвращении на родину. Это и отражено в его рассказах.

Человек в деревне, на земле, за привычной работой, в привычном быту, отягченный заботами и лишениями – это образный арсенал рассказов Шукшина. Постоянно чувство симпатии автора к этим тихим и незаметным труженикам, хотя среди них попадаются и не совсем кроткие натуры, и не совсем добрые характеры. Он не пытался идеализировать людей, проживавших в деревнях, он показывал жизнь такой, какая она есть.

С появлением первых рассказов Шукшина в обиход вошло такое понятие, как «шукшинский герой». В пояснении говорили о «человеке в кирзовых сапогах», то есть жителе сельской глубинки, а также о «чудиках» с их разными странностями, необычными поступками, нетрадиционными оценками событий. Русский человек в рассказах писателя противоречив и непредсказуем.

С образом родной земли связан у Шукшина и образ женщины. Это, прежде всего, мать. Писатель не был склонен к преувеличению или преуменьшению национальных достоинств русского человека. Шукшин писал только о том, что видел и к чему привык с детских лет. Но писатель говорил, что вряд ли кто вынесет столько, сколько выносит русская женщина. Женские образы в первую очередь связаны с семейной темой, которая была так же очень близка Шукшину. В некоторых его произведениях эта тема была решена весьма оригинально и неожиданно как, например, в рассказе «Осенью» (1973) – драме о загубленной жизни четырех людей. В сюжете этого рассказа, героем которого становится сельский паромщик-перевозчик Тюрин, много пронзительной и щемящей боли о несостоявшейся любви, осознание которой происходит уже за гробом любимой женщины, когда уже ничего нельзя ни исправить, ни изменить. Теперь все прошло, времена стали другие, а любовь осталась. Пожалуй, рассказ «Осенью» – это один из наиболее сильных текстов на эту тему.

Мы видим, как «измордованы» здесь хитро-мудрые интерпретации и «удачные» версии русского характера. Свою «версию» национального характера Шукшин дал чрезвычайно выразительно и убедительно, несмотря на внешнюю скромность и неприязнительность формы. Василий Шукшин нашел и верный тон – иронию, снимающую публицистический пафос, в сочетании с печальной горькой мудростью повествования.

У Шукшина герой сам – целенаправленно и осознанно – участвует в переустройстве жизни во имя «нового, небывалого» в жизни народа. И сам, кстати, несет ответственность и платит сам «за веру, за неверие, за любовь». Самое дорогое, личное, любовь свою, он старался, пусть неудачно, связать, прежде всего, со своими общественными устремлениями. Тюрин очень любил Марию, но не был готов предать свои идеалы ради счастливой семейной жизни с ней. Он связался с комсомольцами. Хоть сам в их союзе и не был, но кричал и ниспровергал все наравне с ними. В итоге он потерял Марию, она вышла замуж за другого, он тоже женился, по правилам гражданского брака, как и хотел. Прожили они с женой свою жизнь несчастливо. Все время Филипп вспоминал Марию, и даже когда он был на войне и говорили о том, что они воюют за своих матерей, жен, Филипп представлял не свою жену, а Марию. Именно такой трагический подтекст, касающийся всей нашей жизни, звучит в размышлениях простого деревенского мужика: «Теперь, оглядываясь на свою жизнь, Филипп знал, что тогда он непоправимо сглупил».

Эта позиция героев выстрадана – ее проживает сам автор. Вот почему в прозе Шукшина авторская оценка так пронзительна и так убедительна, сливаясь воедино с думами рабочего

человека о своей жизни, о жизни народной, о смысле и великой сущности бытия.

Шукшин делает центральным моментом рассказа именно психологическую мотивировку характера простого человека, правдолюбца, сельского Демосфена. Правда, минималист Шукшин сосредоточил внимание не на подробностях психологии, но на душевной угнетенности, терзаниях, на «горе от ума». Кульминацией рассказа является драка у гроба – мордуют друг друга у гроба два старика и кричат обидные слова, страшные. И читатель начинает понимать, что автор заставляет его почувствовать нечто более значительное, чем текст. Это уже не декларируемая истина, не столько истина, сколько ценность.

Чем больше вчитываешься в рассказы Шукшина, тем острее ощущаешь, что их источник – это раненое сердце писателя, его беспокойная совесть. Та самая беспокойная совесть, которая стала побудительным началом в творчестве многих предшественников и современников Шукшина: Н. Некрасова, М. Салтыкова-Щедрина, Г. Успенского, А. Твардовского, А. Солженицына и многих других великих русских писателей. К тому же русский народ всегда привлекал писателя именно своей «большой совестью».

В.М. Шукшин прожил недолгую жизнь. Но его книги, фильмы, сама незаурядная личность художника остались в памяти людей. Большинство рассказов Шукшина неожиданные по своему сюжету, изображают оригинальные характеры, острые жизненные положения. Для этого писателя важно было, прежде всего, показать красоту души сельских жителей, гармонию общественных отношений, сформированных миром, условиями жизни на земле. Как писал сам Шукшин: «В каждом рассказе должно быть что-то настоящее... Пусть будет брань, пусть будет пьянка, пусть будет наносная ложь, но где-то в чем-то – в черте характера, в поступке, в чувстве проговорилось настоящее. И тогда, к концу своей писательской жизни, написав 1000 рассказов, я расскажу, наконец, о “настоящем человеке”».

Произведения Василия Шукшина и их герои правдивы как в социально-бытовом плане, так и в художественном. «Нравственность — есть правда», – так определил свою главную заповедь сам Василий Шукшин. Заповедь эта ни разу не была нарушена в его творчестве, он не шел ни на какие компромиссы с собственной совестью и говорил людям правду, какой бы горькой и трудной она ни была.

Список литературы

1. **Бодрова Л.Т.** Малая проза В.М. Шукшина в контексте современности [Текст]: монография / Л.Т. Бодрова. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2011. – 372 с.
2. **Остапенко Л.А.** Жанровая специфика произведений И.А. Бунина и В.М. Шукшина (на примере рассказов «Кукушка», «Чистый понедельник» И.А. Бунина и «Волки» и повести-сказки «До третьих петухов» В.М. Шукшина). – Тамбов : Грамота, 2012. – № 7 (18): в 2-х ч. Ч. I. – С. 155–158.
3. **Шукшин В.** Литература и язык: ответ на анкету // Вопросы литературы. – 1967. – № 6.



УДК 811.161.1'282.4

КОНЦЕПТ «СЕМЬЯ» В РУССКИХ ПОСЛОВИЦАХ И ПОГОВОРКАХ

Симонова А.Ю.

Магистрант II курса, специальность «Русский язык и литература», ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»
nastyia_simonova@mail.ua

Научный руководитель: Дубинина В.А., канд. филол. наук, старший преподаватель кафедры русского языкознания и коммуникативных технологий филологического факультета ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

В статье раскрывается понятие «концепт» как многостороннее смысловое образование лингвокультурологии.

Ключевые слова: концепт, лингвистика, лингвокультурология.

Антропоцентрическое направление, активно развивающееся в современной лингвистике, ставит перед исследователями новые задачи, побуждающие описывать ментальные единицы – концепты, которые являются элементами концептосферы национальной языковой культуры и моделируют языковое сознание индивида, лингвокультурной группы и нации в целом. Понятия «концепт» широко используются в современных научных исследованиях.

Концепт неоднократно становился объектом интереса ученых, которые стремились предоставить разнообразные определения этого понятия. Эксперты изучают соотношение когнитивных процессов с семантическими для конструирования содержания концепта; анализируют концепты как единицы группового сознания, пребывающих в близкой взаимосвязи с ценностями и национальными отличительными чертами конкретной культуры. Одним из универсальных базовых концептов для большинства этнических культур является концепт «семья». Его исследовали такие ученые, как Е.В. Бирюкова, О.В. Гофман, Е.В. Добровольская, А.И. Желобовский, Ю.Т. Листорова-Правда, М.В. Матвеева, А. Рахмат, Н.Н. Рухленко. Значимость этого концепта объясняет наличие большого количества языковых единиц для его фиксации, а также тот факт, что данный концепт является темой многих пословиц и поговорок, афоризмов.

По справедливому утверждению Л.Х. Самситовой, язык – это зеркало между миром и человеком, с помощью которого мы можем узнать важнейшие особенности мира. В них проявляются не только реальный мир и условия жизни, но и общее самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира. Исследователь полагает, что мир для человека является таким, каким он его узнает, воспринимает и осваивает в зависимости от уровня личностного развития. Картина же мира – это произведение человеческой деятельности, но не физической, а мыслительной, познавательной, результат освоения окружающего мира. Феномен мира, который человек воспринимает через родной язык, является для него таким, каким



является для него сам язык [5]. Таким образом, можно отметить, что современные лингвисты тяготеют к рассмотрению человека в языке и речи для человека, а не языка для самого себя. Следовательно, каждая языковая единица ориентирована на концептуальное пространство окружающей среды, становясь речевым проявлением того или иного его фрагмента.

Впервые в отечественной науке термин «концепт» был применен С.А. Аскольдовым в 1928 году. Ученый определил концепт как мысленное образование, которое заменяет в процессе мысли неоднозначное множество предметов, действий, умственных функций одного и того же рода (концепты «животное», «радость», «математические концепты»). По мнению исследователя, «вопрос о природе общих понятий или концептов – по средневековой терминологии «универсалий» – давний вопрос, остающийся до сих пор загадочной величиной <...> и природа концептов до сих пор остается в достаточной степени загадочной» [1].

Самая распространенная точка зрения на концепт – определение его как лингвокогнитивное явление. Так, например, Е.С. Кубрякова трактует концепт (concept, Konzept) как определение, служащее для толкования единиц ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая выражает знание и опыт человека; оперативная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга (lingua mentalis) всей картины мира, отраженной в человеческой психике [3].

О.Н. Прохорова отмечает, что концепт, возникающий в сознании человека на основе данных реального мира и опыта человека, вербализируется на языковом уровне с помощью различных средств, ключевых слов, словосочетаний, фразеологизмов, пословиц, синонимических рядов, прецедентных текстов, метафор, ассоциативных связей и т.п., отражающих опыт культуры или конкретного человека. Исследовательница акцентирует внимание на то, что в область воздействия говорящего поступает никак не полное значение, а только отдельная его область и информация, какую следует показывать языковыми средствами [4]. Следовательно, концептуальная интерпретация осуществляется посредством изучения релевантных контекстов, сбора, классификации и систематизации ассоциативной информации, которая концентрируется в общественном сознании вокруг концепта.

Поговорки и пословицы, согласно взгляду В. фон Гумбольдта, более четко и, вероятно, предельно подробно закрепляют специфику менталитета народа, представляют дух нации [2]. Подтверждением этого является, во-первых, их прецедентность, во-вторых, целостность и, в-третьих, воспроизводимость в процессах коммуникации, поскольку это своеобразные тексты, подготовленные к самостоятельному функционированию. Принимая во внимание то, что значительный критерий паремий – систематическое потребление, таким образом, в них на самом деле отображены более важные и значимые определения, суждения, связанные с развитием этноса и формированием его обихода, традиций, обычаев, нравственных норм и т.п.

Таким образом, базовой единицей для исследования культуры этносов на рубеже соприкосновения культурной и языковой знаковых систем является культурный концепт. Несмотря на активные разработки проблемы концепта, вопрос его определения остается открытым. При всем разнообразии его вариантов толкования «концепт» всеми исследователями признается единицей ментального пространства. Он структурирует знания о мире и отражает национальную специфику членения мира. В нашем исследовании под культурным концептом понимаем единицу коллективного знания/ сознания, имеющую языковое выражение, обозначенную культурной спецификой. Посредством концепта слово проникает в языковую картину мира и находится в ней, взаимодействуя с другими лексическими единицами. Концепт является центральной категорией в научно-лингвистическом описании языкового отражения мира. Складываясь на основе личного и культурного опыта, концепты являются духовным



наследием в сознании народа, результатом познания окружающего мира, отражающим языковую картину и национальный менталитет. Принципиальное отличие культурного концепта от других, условных ментальных единиц, применяемых в современной науке, заключается в том, что для концепта, при всей его многомерности, характерно превалирование ценностного отношения к отображаемому объекту.

Классификация концептов как ментальных образований может проводиться согласно показателю их стандартизованности (индивидуальные, групповые и общенациональные). Согласно содержанию они могут делиться в представления, схемы, сферы, понятия, фреймы, сценарии, и др. Согласно языковому выражению концепты могут быть представлены лексемами, фразеосочетаниями, свободными сочетаниями слов, синтаксическими конструкциями и т. п. Согласно способу отображения действительности – на репродуктивные и продуктивные. Трехчленная классификация концептов предполагает 3 понятийных класса концептов: базовые, концепты-дескрипторы, концепты-релятивы. Более популярной, в моё мнение, является классификация распределения концептов в универсальные и национальные.

Рассмотренные научные подходы к определению структуры концепта дают возможность отметить в составе концепта информационно-понятийный элемент, а кроме того ассоциативно-образные и ценностные свойства, указывающие о принципиальном сходстве подходов к осмыслению когнитивной структуры концепта. В рамках когнитивной лингвистики концепт обладает конкретную структуру – фреймовую матрицу, состоящую с ядра близкой периферии и дальней периферии. Незначительный объем концепта включает разнообразные языковые единицы – как ресурсы номинации, таким образом и разнообразные образные ресурсы. Ядерную часть концепта захватывают слова с семами, схожие с именем концепта. Ближнюю и дальнюю периферию занимают слова, в значениях которых отражаются эти семы имплицитно, а кроме того разнообразные образные средства.

Следует отметить, что лингвокультурный концепт «семья» в русском пословично-поговорном фонде представляет собой одну из базовых ментальных единиц национальной концептосферы, которая обладает обширным номинативным полем, репрезентированным широким кругом лексических, фразеологических и паремиологических единиц.

Список литературы

1. **Аскольдов С. А.** Концепт и слово / С.А. Аскольдов // Русская словесность: Антология / под ред. В.П. Нерознака. – М.: Academia, 1997. – С. 267.
2. **Гумбольдт В.** Избранные труды по языкознанию / Пер. с нем. / В. Гумбольдт. – М.: ОАО ИГ "Прогресс", 2000. – 400 с.
3. **Кубрякова Е.С.** Языковая картина мира как особый способ репрезентации образа мира в сознании человека / Е. С. Кубрякова // Вестник чувашского государственного педагогического университета имени И.Я. Яковлева. – 2003. – № 4 (38). – С. 2–3.
4. **Прохорова О.Н.** Потенциал когнитивных методик исследования концепта / О.Н. Прохорова // Colloquium. – Белгород: Бергамо, 2005. – С. 92.
5. **Самситова Л.Х.** Сущность и специфика культурных концептов в языковой картине мира / Л.Х. Самситова // Вестник Башкирского университета, 2012. – Т. 17. №>3(1). – С. 1529.



НАЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАНЦУЗСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ

Стешенко А.В.

студентка 4 курса, специальность «Французский и английский язык и литература», ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»
steshenko_nastya@mail.ru

Научный руководитель: Шавва Т.Ю., ст. преподаватель кафедры романо-германской филологии филологического факультета ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

В данной статье раскрывается сущность понятия «фразеологизм» и его признаки. В ней отражаются национальные и культурные отличия фразеологических оборотов во французском языке.

Ключевые слова: *культурология, культура, фразеология, фразеологизм.*

Л *юбой* язык по-своему уникален. Он имеет тесную связь с культурой и в нем отражаются ее особенности. Носители культуры имеют определенные проявления, которые выражаются посредством языка. Такие явления исследует наука под названием «культурология». Все элементы культуры народа воспроизводятся через язык.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы познакомить читателя с признаками различных видов французских фразеологизмов. Актуальность статьи заключается в том, что автор пытается показать национальную самобытность французских фразеологизмов.

Фразеология – это отрасль лингвистики, которая изучает частично или полностью устойчивые сочетания слов, так называемые фразеологические единства, в отличие от свободных словосочетаний.

Эта дисциплина является относительно молодой, как таковая она стала утверждаться с 1970-х годов, и ведутся споры, касающиеся как ее точного статуса в рамках лингвистики, так и ее объекта, поскольку трудно определить, какие комбинации слов можно считать фразеологическими единствами и какова их типология. Терминология, используемая в этой области, также является спорной.

По причине существования различных видов фразеологизмов, их нельзя выявить по одному, универсальному признаку. Фразеологизмы как своеобразные языковые единицы можно описать, только принимая во внимание совокупность признаков, которые отличают их от слов и свободных словосочетаний.

Первым ученым, который начал систематическое изучение фразеологизмов был Шарль Балли. Он разделил устойчивые выражения на две группы.

Он назвал сериями устойчивые выражения, связность терминов которых относительна. Это промежуточные группы, которые находятся между группами свободных слов и неразложимых единств: *grèvement blessé* = тяжело ранен, *avoir coutume de* = имеют обычай. В приведенных примерах компоненты выражений сохраняют свои значения.



Он назвал единствами выражения, чье сплочение терминов является абсолютным, полным, то есть компоненты теряют свои значения. Только у совокупности этих компонентов есть смысл: *être tiré à quatre épingles* = быть парадно одетым.

Согласно теории Шарля Балли фразеологические единства характеризуются:

- эквивалентностью простому слову: *battre en retraite* = *se retirer* = отступить;
- потерей смысла элементов. Это происходит из-за наличия архаизмов или устаревшего слова, например: *avoir maille à partir avec qn* = иметь дело с кем-то. Слово «*maille*» имело архаичное значение «монета», а значение глагола «уйти» было «поделиться».

Теория академика В. Виноградова входит в число самых известных. Его классификация основана на степени сплоченности компонентов. Он отличает сплоченные соединения, фразеологические единства, фразеологические сочетания.

Сплоченные соединения являются наиболее стабильными, они характеризуются полной потерей обоснования: *découvrir le pot aux roses* = открыть горшок с розами = открыть секрет.

Фразеологические единства частично сохраняют смысл компонентов: *montrer les grosses dents* = показывать большие зубы, огрызаться.

Фразеологические комбинации характеризуются тем, что компоненты сохраняют свои значения: *tomber amoureux* = влюбляться. Виноградов относит их к фразеологизмам, потому что способность компонентов сочетаться ограничена.

Фразеологические единицы имеют большое значение в создании языковой картины мира, они являются отражением жизни нации, а также её духа и своеобразия.

Значение ФЕ тесно связано со знаниями человека, полученными в обыденной жизни, с культурно-историческими традициями и обычаями народа, который общается на этом языке. Поэтому содержание фразеологических единиц можно воспринимать не только с точки зрения смысла, но и мотивационных оснований их семантики. Семантика ФЕ характеризует человека, его внешний и внутренний облик, его чувства, эмоции, ощущения, настроения, оценки, его деятельность. Вследствие этого фразеологические единицы отражают в своей семантике длительный процесс развития культуры народа, фиксируют и передают от поколения к поколению культурные установки и стереотипы, эталоны и архетипы, т.е. в большинстве фразеологизмов есть «следы» национальной культуры [2].

Так, для русской культуры образцом крепкого здоровья считается бык: здоров как бык, примером упрямства – осел: упрямый как осел, образцом стройности женской фигуры – березка: стройная как березка.

Для французской культуры характерны следующие группы фразеологизмов:

1. Выражения, связанные с осадками: *fondre comme neige au soleil* = быстро заканчиваться (о деньгах), таять как снег на солнце;
2. Фразеологические единицы, которые являются омонимичными в обоих языках, но имеют разное содержание: *faire les gros yeux* = выражать недовольство.
3. Фразеологические единицы – синонимы: *quand les poules auront des dents* = когда рак на горе свистнет [1].

Наиболее ярко национальное своеобразие французской фразеологии, так же, как фразеологии других языков, проявляется в семантических особенностях ФЕ. Это своеобразие выражается в большей или меньшей по сравнению с другими языками распространенности определенных форм фразеологизмов, в наличии некоторых подобных форм, характерных только для французского языка, и особенно в тех образах, которые он использует для создания новых ФЕ. В самом деле, фразеология конденсирует весь сложный комплекс культуры и психологии того или иного народа, неповторимый способ его образного мышления. Правильность этого тезиса подтверждается тем, что для выражения одного и того же понятия



разные языки прибегают к разным образам. Например, значение «жестоко обмануться» во французском языке передается фразеологизмом «prendre des vessies pour des lanterns» (букв. «принять пузыри за фонари»), а в русском языке – фразеологизмом – «попасть пальцем в небо». Точно так же для выражения мысли о том, что нельзя по наружности судить о человеке, французы употребляют устойчивое сочетание «l'habit ne fait pas le moine» (букв. «Ряса не делает монаха»), а итальянцы – «la barba non fa il filosofo» (букв. «Борода не делает философа»). Заметим, что все понятия, обозначаемые словами, из которых состоят приведенные выше ФЕ, одинаково знакомы носителям сопоставляемых языков. То же самое можно сказать о значениях этих ФЕ. А вот образы, лежащие в основе этих значений, во всех языках специфичны. Они, очевидно, выражают этнопсихологию народов – носителей данных языков, поэтому и различаются [3].

В образной основе фразеологизмов отражаются специфические особенности менталитета носителей языка. Посредством фразеологических единиц человек обозначает феномены, понятия, реалии окружающей действительности, и проявляет через ФЕ своё мироощущение. Из них создается картина мира. Фразеологическая картина мира – это отображение национального или индивидуального отношения к миру.

Лингвокультурологический анализ фразеологических единиц дает нам возможность наблюдать национально-культурные проявления народа, его менталитет. При помощи исследования ФЕ можно получить сведения о национальной картине мира, в значение которых заложены данные о мире в целом.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что анализ фразеологизмов, наиболее полно отражающих национальные особенности культуры носителя языка, не только дает ценный материал для исследования, но и облегчает понимание характерных черт ментальности того или иного народа.

Данная статья может быть использована в университетском курсе по Лексикологии и Стилистике.

Список литературы

1. **Кравцов С.М.** Отражение во фразеологии менталитета и жизни русского и французского народов / С.М. Кравцов // *La Revue russe*. – Paris, 2004, № 24. – С. 51–61.
2. **Маслова В.А.** Лингвокультурология / В.А. Маслова – М. : Academia, 2001, 2004. – С. 82.
3. **Назарян А.Г.** Фразеология современного французского языка/ А.Г. Назарян – М. : Высшая школа, 1976. – 318 с.

ТЮРЕМНЫЙ ЖАРГОН В МУЗЫКАЛЬНОЙ СРЕДЕ

Стрижаков З.С.

студент I курса, специальность «Режиссура телевидения и кино» Институт культуры и искусств, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»
epifanova-tat@mail.ru

Научный руководитель: Епифанова Т.В., ассистент кафедры русского языкознания и коммуникативных технологий ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

Актуальным для современной языковой ситуации является проникновение в речь законопослушных граждан тюремного арго. В современном мире множество людей используют в своей речи элементы тюремного жаргона. Некоторые значения они, несомненно, знают, а о некоторых даже и не догадываются. В статье рассматривается проблематика использования тюремных жаргонных эквивалентов в музыкальной среде.

Ключевые слова: блатной жаргон, арго, песня.

Уголовный, блатной, воровской или тюремно-лагерный жаргон (правильнее все же это явление называть «арго») – социальный диалект, развившийся в среде деклассированных элементов общества, как правило, профессиональных преступников и/или заключённых исправительных учреждений. Представляет собой систему терминов и выражений, призванных изначально идентифицировать участников преступного сообщества как обособленную часть социума, противопоставляющую себя законопослушному обществу.

В самом начале эта лексика была создана для анонимности, выполняя конспиративную функцию. Такими словами заключенные скрывали информацию от надзирателей и других арестантов. Также это позволяло предупредить товарища о досмотре. Ведь полицейские ничего не понимали, что говорят заключенные. Благодаря популяризации тюремного мира, жаргонизмы стали проникать практически во все сферы жизни человека. Особенно ярко это видно в музыке.

По данным историков, блатные слова появились еще в далеком 16 веке. Но жаргонизмы распространялись только среди заключенных. Однако в 20 веке этот вид жаргонизмов начали использовать для подтверждения своего статуса в криминальном мире. Тюремная лексика начала проникать в жизни обычных людей. Вот примеры арготизмов, которые активно используются в повседневной жизни обычных граждан: «базарить» (разговаривать), «махач» (драка), «кореш» (приятель), «хата» (камера заключенных) и др.

Музыканты начали писать песни, посвященные тюремному миру. Такие произведения получили название «Блатной песни». Интересны они были не только представителям тюремного мира.

К основным чертам «Блатной песни» относятся черты сюжетности. Она имеет тесную связь с пережитыми случаями из жизни. Также в ней отражаются конкретные позиции или



переживания представителей тюремного мира. Мелодизм в таких произведениях упрощенный. В отдельных стихах используются жаргонизмы и разговорная речь. Зачастую в них воспеваются и романтизируются образ типичного заключенного. Также авторы всячески оправдывают человека, который совершил то или иное преступление. В песнях показывается быт человека, находящегося под стражей. К историям о жизни зачастую добавляются переживания и мысли тех, кто находится на воле и в неволе. Иногда обычные свободные люди унижаются в таком творчестве.

На эстраде появились исполнители, которые использовали лексику из преступного мира. Благодаря этому сформировалась своего рода тенденция на использование тюремных жаргонизмов. Такие композиции стали популярны у общественности благодаря смысловой нагрузке. Естественно, что исполнители использовали в своих произведениях просторечия и жаргоны из лексики уголовно наказанных людей. Пример:

«Ты шубки беличьи носила,
Кожи крокодила,
Все полковникам стелила,
Ноги на ночь мыла,
Мир блатной совсем забыла,
И перо за это получай!»

В этом произведении использовались такие эквиваленты тюремного жаргона: «блатной» (высокое звание в тюрьме), «перо» (нож).

Самым первым и популярным произведением считается песня неизвестного автора «Мурка». Она была создана в 1923 году. Получила она широчайшую известность. Даже в 2018 году многие люди знакомы с этим произведением.

«Прибыла в Одессу банда из Амура:
В банде были урки, шулера!
Банда заправляла тёмными делами –
И за ней следила ГубЧК
Речь держала баба – звали её Мурка.
Хитрая и смелая была!»

В этом отрывке присутствуют такие примеры арго: «урки» (преступники), «шулера» (мошенник в карточных играх).

Аркадий Северный стал самым знаменитым представителем жанра «Блатной песни» в период 60-70х годов. В Советском Союзе было тяжело организовать официальные концерты, учитывая уголовную тематику песен. Поэтому Северный выступал нелегально. Однако этот человек не имел тюремного опыта. Он просто показывал волю людей, которые находятся в тюрьме. В своих произведениях отражал быт, культуру и принципы уголовников. Слова из песни «Ох волюшка»:

«Вот слышу: этап собирают -
По камерам слухи идут.
– Эй, братцы, куда отправляют?
– Нас строить Канал повезут».

В ней жаргонизм – «этап» (отправление преступника в тюрьму).

Помимо этого человека, был популярен Владимир Высоцкий, с его песней «Таганка». Этот автор достаточно редко исполнял чужие произведения, но для «Таганки» сделал исключение. Отрывок из песни:

«Цыганка с картами, дорога дальняя,
Дорога дальняя, казённый дом.

Быть может, старая тюрьма центральная
Меня, парнишечку, по-новой ждёт».

Жаргонизм: «казённый дом» (тюрьма).

Она называется так в честь одной из московских тюрем. Песня считается народной, потому что ее очень много людей исполняло. Сейчас уже не определить точно, кто конкретный первый исполнил и сочинил эти стихотворения. Однако известно, что написал ее человек явно культурный и образованный.

Для пространства бывшего Советского Союза 90-е годы оказались особым временем. Все страны, входившие в союз, стали независимыми. Это спровоцировало появление экономического кризиса. Из-за чего большая часть людей не могла нормально существовать. Вследствие количество преступных деяний увеличилось. Также появилось очень много организованных преступных групп, расцвел бандитизм. Соответственно количество заключенных в тюрьмах увеличилось.

Благодаря этому на территории стран СНГ начали появляться новые музыкальные направления. Популярны в СССР исполнители продолжили писать песни с использованием тюремного жаргона. Аудитория слушателей увеличилась в несколько раз. Обычный народ тоже любил слушать «Блатную песню». Ведь она была очень жизненной для него. Ведь в странах происходил настоящий беспредел. Воля каждого человека подчинялась чему-то высшему. Жить было очень сложно.

Еще в начале 1990 годов никто не осмеливался называть «Блатную песню» шансоном. Так говорили только в адрес французских произведений. Также в 1991 году был проведен в Москве один из первых и самых крупных фестивалей музыки с жаргонизмами. Организаторы называли его, как «Гоп-стоп Шоу». Ровно через год такой же фестиваль проходил в Санкт-Петербурге. Однако назывался уже «Русский Шансон». К времени проведения освободился из-под стражи один из самых известных исполнителей этого жанра – Александр Новиков. Слова из песни «А на нарах»:

«А на нарах, а на нарах,
На гитарах, на гитарах
Нам сыграют про свободу и любовь».

Жаргонизм: «нары» (кровать).

В 21 веке к «Блатным песням» применяется термин «Русский Шансон». С развитием технологий и звукозаписывающих студий появилось очень много людей, которые называют свое творчество «Русским Шансоном». В таких произведениях присутствует небольшое количество тюремных жаргонизмов. Помимо этого, большая часть исполнителей не имела опыта отбывания наказания в местах лишения свободы. Слова из песни Александра Вестова «Кури»:

«Кури и дым пускай под потолок.
Забей через три дня звенит звонок.
Весна, весна врывается в дома.
Шпана вам жизни форта и добра».

Жаргонизмы: «шпана» (мелкие или малолетние жулики), «форт» (удача).

Но самым популярным таким исполнителем уже много лет является Михаил Круг. Самое известное его произведение – это «Владимирский Централ». Его слушали не только люди, которые сидели в тюрьме. Распространялись эти произведения и среди обычного народа. Полюбился исполнитель обществу из-за того, что затрагивал актуальные проблемы. Он рассказывал о несправедливости, о воле народа, о классовом разделении общества. Также Михаил Круг касался темы лишения свободы из-за ее актуальности в период кризиса. Ведь в странах людям очень тяжело жить, что толкает их на преступления. Михаил Круг «Раз, два, три по почкам»:



«Его скормили бы как булку голубям.
И потоптались там по ребрышкам жигана,
И вбили ненависть к кокарде мусорской.
И если Ося бьет кому в табло по-пьяни,
То без свидетелей и тьфу-тьфу-тьфу живой.»

Жаргонизмы: «жиган» (мошенник, сочетающий в себе качества хитрого торгаша, хвастуна, агрессора), «табло» (лицо).

Тюремные жаргонизмы распространялись и популяризировались среди общества людей. Благодаря этому некоторые слова появились в направлении Рор-музыки. Например, исполнительница Глюкоза в некоторых своих песнях использовала жаргонизмы. Ее псевдоним на воровском сленге значит винный напиток. Слова из песни «Швайне»:

«Мальчик-свин,
никак не ожидала я,
что опять
влетаю в попадалово
я теперь с тобой!»

Жаргонизмы: «попадалово» (неудача, провал, крах).

Коснулось это также и нового направления Rap. Исполнители в жанре Rap не любят полицейских и уважают законы людей, которые находятся в местах лишения свободы. Например, текст исполнителя «Босяк»:

«Эй, басота! Лей по сотке,
Вспоминай в жизни высоты!»

Жаргонизм: «басота» (общее название для всего сброда низшего уровня – беспризорников, бомжей, мелких хулиганов).

Арготизмы, выполняя свою конспиративную функцию, могут несколько выходить за ее рамки и получать свое распространение за пределами тюрем. Употребление такого рода слов и выражений могут постепенно оседать в речи и укореняться в ней. Так, влияние «тюремной культуры» будет расти через подобного рода «пассивных» носителей, пока какой-либо из них не заинтересуется ее значением и не станет частью преступного мира.

Список литературы

1. **Ахманова О.С.** Словарь лингвистических терминов. – 2-е изд. – М. : Советская энциклопедия, 1969. – 608 с.
2. **Балдаев Д.С.** Словарь тюремно-лагерно-блатного жаргона: Речевой и графический портрет советской тюрьмы. – М. : Края Москвы, 1992. – 525 с.
3. **Сидоров А.А.** Великие битвы уголовного мира. История профессиональной преступности в Советской России, два тома (1999). – М. : Русский бестселлер, 2005. – 347 с.
4. **Собрание русских воровских словарей:** В 4 т. / Сост. и примеч. Владимира Козловского. – New York : Chalidze, 1983. – Т. 1.



УДК 811.161.1'276.3'373.47-053.6(477.61-ЛНР)

РЕЧЕВАЯ АГРЕССИЯ В СОВРЕМЕННОМ МОЛОДЕЖНОМ СЛЕНГЕ (НА МАТЕРИАЛЕ СЛЕНГА УЧАЩИХСЯ В ГУ ЛНР «ЛОУСОШ № 55 ИМЕНИ К.К. РОКОССОВСКОГО»)

Тытюк В.А.

Бакалавр IV курса, специальность «Русский и английский язык и литература», ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

vika.tytyuk.97@mail.ru

Научный руководитель: Мельничук А.И., ассистент кафедры русского языкознания и коммуникативных технологий, филологического факультета, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

В данной статье молодежный сленг мы рассматриваем как языковое явление, которое развивается как язык внутри языка, с одной стороны, упрощая его, а с другой – усложняя. Рассматривается парадокс речевой агрессии в современном молодежном сленге, ставший в последнее время злободневным объектом идущих в ногу со временем лингвистических исследований. Инсталлируются первопричины зарождения речевой агрессии, ее природа и еще вполне вероятные пути становления конфликтов, порожденных этой специальной формой речевого поведения.

Ключевые слова: речевая агрессия, ненормативная лексика, молодежный сленг.

В наше время культура речи молодого поколения претерпевает сильнейший натиск заграничных слов и сленга. При общении речь прогрессивной молодежи приводит в гнев учителей, опекунов, адептов старшего поколения, остро реагирующих на выражения, которые режут ухо. На самом деле, есть о чем беспокоиться: исследования последних лет утверждают, что в подростковой среде степень жаргонизации речи превосходит 50%, т.е. круто, клево, найс, отпад, зашибись, гуд и сходственные словечки наполовину вытесняют литературные выражения. Актуальность нашей работы состоит в том, что направляет наше внимание на беспокойство загрязнения родного языка, на проблему общения людей разных поколений.

Заметим, что молодёжный сленг как феномен не прекращает благополучно появляться, обновляться и постоянно пребывать в вербальной культуре учащихся.

Совершенно в каждом языке имеются такого рода слова и выражения, которые, как правило, не имеют применения в художественной литературе. Мы имеем в виду сейчас не арготическую лексику, а молодежном сленг, самую «нормативную» сторону неформального языка. Обратим внимание на истоки значения слова «сленг». Оно возникает от англоязычного slang – «жаргон». Термин приходит в середине XVIII века в смысле «лексика воров и бродяг»;

с XIX века – применяют уже к жаргону различных профессиональных групп или социальных классов. В наше время этимология слова «сленг» по сути подобна тому, что и в XIX веке. В лингвистике сленг зачастую противопоставлен норме литературного языка [1, с. 162–163].

Однако сленг значительно увлекательнее рассматривать равно как лингвистическое явление, продвижение которого обуславливается разными общественными, возрастными, пространственными рамками. В основном, можно утверждать, что сленг популярен среди молодого поколения.

Молодёжный сленг – наиболее открытая и мобильная концепция в нынешней лингвистике, и ее считают особой формой языка. Сленг молодого поколения является орудием общения социума разных возрастов.

Молодежный сленг входит в речь носителей, которым от 12 до 30 лет. Действительно, сленг – явление неустойчивое во времени, оно подвижное и постоянно меняется. Считается, что в начале XXI века литературная речь подвергается активному воздействию со стороны социальных диалектов. Подобная тенденция проявляется и в существенном увеличении использования на страницах печатных средств массовой информации стилистически сниженных элементов речи, в том числе и широкого применения молодежного сленга [2, с. 34].

Среди всей лексики, в свою очередь, самым подвижным считается молодежный сленг, он отражает психологические, возрастные, статусные особенности подрастающего поколения. А также важной чертой, которая помогает отличить молодежный сленг от других видов, является его мгновенная изменчивость, которую можно объяснить сменой поколений. Огромное количество слов, являющихся в данное время сленгом молодых людей, были заимствованы из иностранных языков. Чаще всего заимствования к нам идут из языка английского народа, который, несомненно, самый широко используемый по всему миру. Можно утверждать, что механизм, который формирует сленговую систему речи молодежи, основан на заимствованиях.

В отличие от данной ситуации, английский язык непосредственно считается «законодателем мод» и главным поставщиком сленгизмов в большое количество других языков. Нынешний молодежный сленг совсем не является предназначенным для того, чтобы его целиком осознавали все говорящие люди, он не считается «иностраным» языком, а предполагает собой особый язык в языке, который способен преобладать в речи говорящего и лишь немного касаться ее. Именно по этой причине есть молодое поколение, речь которых настолько засорена молодежным сленгом, что их совсем трудно понять, а есть такая молодежь, которая лишь немного использует в разговоре сленговые слова и сочетания слов.

В данный период времени на формирование молодежного сленга оказывает колоссальное воздействие компьютеризация. Передача идей, смысла и образа при возникновении компьютера приобрела вспомогательные возможности согласно сопоставлению с посланием и печатью. Огромное воздействие оказывают и интернет ресурсы. Доступ к заграничным сайтам, просмотр молодежью иностранных фильмов и расширяет словарный запас новыми выражениями. Таким образом, полная компьютеризация, формирование интернета и его развитие, свобода слова – всё это оказывает огромное воздействие на сленг молодежи.

По данным исследования речи учащихся ГУ ЛНР «ЛОУСОШ №55 имени К.К. Рокоссовского, 80 % детей, общаясь между собой, каждый день используют в своей речи такие слова как «ок» – хорошо, «геймер» – игрок, «завис», «залагал» – не реагирует на операции, «инет» – интернет, «клава» – клавиатура и т.д.

Молодежный сленг представляет собой ряд выражений и слов, которые характерны и зачастую употребляемы большим количеством молодых людей, однако не воспринимаемых старшим поколением в качестве положительных, общеупотребимых или литературных. Данные слова и формулировки сленговыми становятся не только лишь вследствие их нестандартного написания либо словообразования, но, во-первых, потому, что ими пользуется большое количество людей, объединенных общими интересами, а, во-вторых, потому, что данные слова и выражения в языке оставляют особый смысловой оттенок или «аромат». Но не стоит забывать, что молодежный сленг – это лишь один из уровней языка [3, с. 167–173].

От будущего общества, происходящих событий и явлений, в которых принимает участие народ, – зависит будущее сленга.

Сленг как неотъемлемая часть языка сам по себе не развивается, развивает его народ. Поэтому если народ начнет уделять больше внимания другим цивилизациям, культурам, то в нашей речи появятся больше заимствований из зарубежных языков. Сленг молодого поколения показывает, как развивается наше общество на данном этапе. Таким образом, «развитие национального сознания напрямую связано с языковыми проблемами». [4, с. 85–99]

Несомненно, молодежный сленг демонстрирует и отражает проблемы общества, подтверждает взаимосвязь «молодежного языка» и жизни общества, его среды.

Молодежный сленг предполагает собою увлекательнейший феномен лингвистики, существование которого ограничивается не только определенными возрастными рамками, но и общественными, скоротечными пространственными рамками. Он бытует в сфере учащихся нашего города и отдельных замкнутых группах.

На примере школьников ГУ ЛНР «ЛОУ СОШ № 55 имени К.К. Рокоссовского» можно утверждать, что учащиеся не замечают, как используют в своей речи сленгизмы.

Большинство учеников на элементарный вопрос «как дела?» ответили не родным языком, а употребив сленгизмы:

- Все ок;
- Найс;
- Окай;

Как фиксируют исследователи агрессии, непосредственно молодежная субкультура представляется одним из ключей усвоения агрессивных моделей взаимодействия: физической, косвенной, словесной. Заключительная чаще всего видоизменяется в специальные феномены, которые функционируют как часть особого речеповеденческого кодекса.

Речевая агрессия – это метод снятия бешенства, гнева, напряжения, это желание достижения чувства преимущества посредством самоутверждения за счет партнера. Речевая агрессия – способ защиты своего внутреннего пространства, манипулирования и доминирования над другими.

Поэтому чтобы показать себя модным, не таким как все, ребята включают в свою речь сленгизмы, которые чаще всего непонятны бабушкам, дедушкам, а иногда и родителям.

Можно предположить, что таким способом совсем молодое поколение показывает всплеск эмоций, переходный возраст, специально употребляя неизвестные слова старшему поколению.

Ученица 9 класса школы № 55 города Луганска ответила так: «Я употребляю заимствованные слова, потому что это модно. Все пытаются выучить больше неординарных слов, чаще матерных, не будем же мы материться перед старшими, а сленгизмы они не понимают».

В заключение следует выделить, что сленг достаточно любопытен как языковое явление. Сленг разделяет социум на некие племена, которые иногда не понимают друг друга. Невоз-



можно сказать, это хорошо или плохо. Попросту в языке эти явления возникли давным-давно, а в наше время и в нашем обществе они неминуемы.

Исследование агрессивных состояний человека и выраженность агрессии в различных сферах жизнедеятельности считается одним из важных вопросов языка. Агрессия как одно из базовых качеств поведения человека обретает свое представление именно в языке.

Список литературы

1. **Арнольд И.В.** Стилистика современного английского языка. – М. : Флинта, Наука, 2002. – 384 с.
2. **Кочеткова М.А.** Культурологические аспекты сленга: сленг американских студентов. – Нижний Новгород: Издательство НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2008. – 139 с.
3. **Левикова С.И.** Молодежный сленг как своеобразный способ вербализации бытия. // Бытие и язык. – Новосибирск, 2004. – С. 167–173.
4. **Скворцов Л.И.** «Экология слова, или Поговорим о культуре русской речи». – М., 1996. – С. 85–99.
5. **Орлов Г.А.** Современная английская речь. – М., 1991.



РОЛЬ И ФУНКЦИИ ЗАИМСТВОВАНИЙ

Устинов Д.С.

студент 1 курса, специальность «Режиссура телевидения и кино» Институт культуры и искусств, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»
epifanova-tat@mail.ru

Научный руководитель: Епифанова Т.В., ассистент кафедры русского языкознания и коммуникативных технологий ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

В современном мире множество русскоязычных людей используют в своей речи большое количество заимствованных слов. В статье рассматриваются проблематика использования англоязычных заимствований в современном русском языке на материале региональных изданий.

Ключевые слова: заимствования, англицизмы, языковая ситуация.

Англоязычные заимствования пришли к нам ещё очень давно. Люди все чаще начинают использовать англицизмы в своей повседневной речи, но в основном ими пользуется подрастающее поколение. Выйдя на улицу, можно услышать такие слова, как : хай, окей, бинго и пр.

Иноязычные заимствования – это неперенный источник пополнения словарного запаса языка на любом этапе его развития. На современном этапе развития русского языка наибольшее влияние на расширение его лексического состава оказывают именно внешние, или экстралингвистические факторы. Ученые полагают, что это большая проблема для общества, так как люди все реже используют русскую лексику. Появилась своего рода мода на использование иноязычных заимствований в речи, в определённых кругах эти слова звучат по-разному. Современный мир заполняют англоязычные заимствования, они появляются на телевидении, в печатных изданиях в повседневности и в разных видах коммуникации.

Тексты СМИ не только показывают речевую практику многих социальных групп говорящего коллектива, но и отчасти формируют состав активного словаря социума, распространяют новые иноязычные заимствования и способствуют их адаптации в языке. Относительно высокое внедрение английских заимствований различной тематической направленности наблюдаются в политическом, экономическом и спортивном дискурсах.

Очень часто люди пожилого возраста совсем не понимают эти слова, они могут делать вид, что им все понятно, но это не так. Поэтому англицизмы стоит применять в определенных кругах, которые могут адекватно реагировать на них.

Англицизмы стали использовать в наших краях еще с конца 18 века. Когда они получили массовую распространённость? А вот получили они массовую распространённость еще очень давно, а именно в 19 веке. Это порой даже забавно, слышать их. Если бы все разговаривали исключительно на англицизмах, русский бы язык ушёл на второй план, а это большая проблема для русскоговорящих государств.



Занимательный факт, что за рубежом русскоязычные фразы и различные заимствования используют крайне редко, зачастую это наши соотечественники, переехавшие туда.

Зайдя в социальные сети «Одноклассники», «Инстаграм», «ВКонтакте», мы каждый день можем наблюдать англицизмы, многие слова написаны на кириллице, это, конечно, современно, но нужно ли это? В Северной Корее, например, доступ ко многим ресурсам ограничен, там очень жесткая цензура. Если бы в русскоязычных странах была подобная цензура, у всех бы это вызвало негатив, потому что никому не нравится, когда его ограничивают.

Все заимствованные новообразования можно разделить на две категории: необходимые, неизбежные, отчасти даже отвечающие потребностям самого языка, так как вписываются в основные тенденции его развития (например, отвечающие действию закона речевой экономии: снайпер – русск. меткий стрелок; стайер – бегун на длинные дистанции; сейф – несгораемый шкаф), и заимствования, не отвечающие требованиям необходимости, т.е. лексемы, которых можно было бы избежать при ситуации более бережного отношения к лексическому фонду русского языка. В современной языковой ситуации наибольшее количество заимствований приходит именно из английского языка. Мотивом для этого служит так называемая американомания, когда привлекательными оказываются не только технические новшества, но и стандарты жизненного уровня, манера поведения и общения, вкусы, идеи потребления и общественного протеста тех, кто ничего иного выразить не способен. Но, отрицая общественные устои и нормы жизни, стремится по крайней мере так выразить свою личность. Сейчас английские слова вытесняют не только русские, но и слова других языков, ранее заимствованные и вполне прижившиеся в русском языке (например: сэндвич вместо нем. бутерброд; слоганы вместо нем. лозунги; хит вместо нем. шлягер; аниматор вместо фр. мультипликатор; дисплей вместо фр. экран и др.).

Различные печатные издания все чаще используют англицизмы, в наше время это нормальное явление. В прошлом этого не допускали, но сейчас все совсем иначе. Различные современные блоггеры популяризируют англоязычные заимствования, и подрастающее поколение, смотря на своих кумиров, повторяют все за ними. Приятного в этом мало.

Примеры англоязычных заимствований, наиболее часто встречающихся на просторах Интернет в разделе музыки.

Лонгплей (англ. Long play, LP) – синоним слова альбом. Дословный перевод – «долгоиграющий» (англ. long-playing). Пришло это слово из виниловой индустрии, где существует два типа пластинок – «семидюймовки» (от них также пошел термин для обозначения мини-альбомов – EP, англ. Extended Play) и «двенадцатидюймовки».

Сетлист (англ. set-list) – это список композиций, которые артист исполняет вживую на концерте. У некоторых групп он меняется от концерта к концерту, у многих остается одинаковым на всем протяжении тура. Пример использования: «Он не пошел на лайв The Drums, потому что в этом туре у них скучный сетлист».

Мастеринг (англ. Mastering) – последняя стадия обработки музыки перед созданием копии, которая в дальнейшем будет записываться на носители. Процесс включает в себя выравнивание частот, компрессию и так далее. Если после названия альбома стоит приписка «Remastered» – значит через какое-то время после выхода запись была улучшена.

В последнее время стала актуальна фраза «хайп», что, в свою очередь, подразумевает какие-либо действия направленные на обретение популярности методом производства, участия в производстве, а также публикации текстового, аудио, видеоконтента на тему, располагающую повышенным интересом со стороны определенной группы лиц или обладающую широким общественным резонансом.



Но каковы же причины заимствований? Во-первых, актуальность использования «новых слов» в определенных социальных группах.

Во-вторых, появление новых понятий, явлений, предметов, не имеющих синонимов в русском языке, но которые получили актуализацию в русском обществе.

В-третьих, быть коммуникативно-стильным.

В-четвертых, резко ослабляется, даже рушится, цензура. Люди говорят и пишут свободно, ослабляется «внутренний цензор».

В наше время цензуры довольно таки много, она и мешает продвижению всех статей, которые могли бы вызвать ажиотаж у читателей. Англицизмы вызывают эффект «Вау!». Люди стараются «идти в ногу со временем», а для этого, несомненно, нужно изучать значения и причины заимствований. Существует множество примеров, когда современное поколение не понимает различных англицизмов.

Иноязычная лексика на современном этапе не только активно пополняет словарный запас русского языка, но и вытесняет исконные эквиваленты или же эквиваленты ассимилированных заимствований, поэтому такой лексикообразовательный процесс с одной стороны обогащает русский язык, с другой же обедняет его, лишая определенных национальных черт, например, заменой интернационализмов.

Список литературы

1. **Алекберова И.Э.** Английский язык в условиях глобализации // *Lingua mobilis*. – № 4. – Челябинск, 2012. – С. 104–110.
2. **Брагина А.А.** Неологизмы в русском языке. – М., Наука, 1973. – 241 с.
3. **Брагина А.А.** Неологизмы в русском языке. – М., Наука, 1973. – 241 с.
4. **Костромина Е.А.** Русский язык и культура речи / Е.А. Костромина, Ю.В. Барквосская. – М. – Берлин : Директ-Медиа, 2014. – 156 с.
5. **Лисицына С.Г.** Заимствование англицизмов в русском языке [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2014. – № 1. – С. 674–675. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/60/8712/>. – (Дата обращения: 16.01.2019).



КОНЦЕПЦИЯ КРАСОТЫ В ЭСТЕТИКЕ И.В. ГЁТЕ


Хатнюк А.В.

Магистрант I курса, специальность «Русский Язык и литература» ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»
hatnyuk.anatoly@yandex.com

Научный руководитель: Аулов А.М., канд. филол. наук, доцент кафедры русской и мировой литературы ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

В данной статье проанализирована концепция красоты в эстетике И.В. Гёте, её принципы, дано ее обоснование и сравнение его видения с другими авторами.

Ключевые слова: концепция, красота, эстетика, природа.

 *Стихи* из величайших германских писателей XVIII-го и XIX-го веков, человек, в сотрудничестве с Ф. Шиллером, К. Виландом и И. Гердером создавший Веймарский классицизм, И.В. Гёте, помимо литературной деятельности, занимался также философией, естествознанием и государственной деятельностью и представлял собой яркий пример универсального человека [1].

В данной работе внимание будет уделено концепции красоты, созданной Гёте. Его теоретическое наследие в области эстетики состоит из нескольких статей, каждая из которых посвящена одному из вопросов искусства: «Простое подражание природе, манера, стиль», «Искусство и ремесло», «О правде и правдоподобию в произведениях искусства».

Вопрос о том, что же действительно прекрасно, вызывает споры на протяжении всей человеческой цивилизации. Одни представления сменялись другими, чтобы через какое-то время вновь быть отвергнутыми как ложные и субъективные. Были предприняты отчаянные, хотя и тщетные, попытки установить абсолютные законы красоты. Так, у Аристотеля всё сводилось к природе, у Пифагора – к числам и тому подобное.

Говоря о спорах, Гёте, к примеру, частично признавал концепцию красоты, выведенную Иоганном Винкельманом, знаменитым поборником эллинизма, видевшего идеал красоты в творениях древних греков, где она описывалась через соответствие различных частей целого, ясность и совершенство пропорций.

У Гёте, подобно представлениям Аристотеля, представление о красоте было теснее связано с порядком, который он видел в природе. В своей рецензии на книгу Карла Филиппа Морица «О пластическом подражании прекрасному», опубликованной в 1789 году, он утверждал, что всякая прекрасная целостность в искусстве есть малый отпечаток наивысшей красоты природы в целом [1].

В своей работе «Максимы и рефлексии», он писал, что прекрасное – это манифестация сокровенных законов природы; без его возникновения они навсегда остались бы сокрытыми. Также он утверждал в данной работе, что тот, кому природа приоткрывает свою тайну, испытывает непреодолимое стремление к самому достойному её истолкованию – искусству [3].



Наконец, в своей статье «О Лаокооне» Гёте представил требования, которым должны следовать «величайшие произведения искусства». Он писал, что они представляют собой живые, высокоорганизованные натуры, характеры, людей и вещи в спокойствии или движении [4].

В разделе об идеальном он пишет, что творец обязан обладать умением находить момент величайшей выразительности предмета, чтобы тот был вознесён над ограниченной действительностью, и в идеальном мире придать ему пропорции, границы, реальность и достоинство [2].

Также Гёте придавал большое значение «обаянию», которое, как он считал, являлось выражением чувственных законов красоты: ясность, порядок, симметрия, контраст и так далее. Именно благодаря следованию этим законам предмет становится прекрасным для глаза – это и подразумевается под «обаянием». И наконец, собственно «прекрасное» – это осуществление «закона внутренней духовной красоты». Оно возникает из пропорций, которыми творец способен подчинить любые крайности: высокое и низкое, ужасное и прекрасное, демоническое и божественное. Именно эта целостность и производит впечатление о предмете как о прекрасном.

Говоря о демоническом и божественном, стоит более подробно охарактеризовать эти понятия, как видел их Гёте, поскольку они являются одним из краеугольных камней в его видении красоты [2].

Демоническое – это мистические и разрушительные силы природы, которые человек не способен ни контролировать, ни даже понять. Однако наблюдение за ужасным позволило человеку составить более объективное суждение о мире и, соответственно, о прекрасном. Понятие же божественного у Гёте заключало в себе всё прекрасное и благое, что человек находит в окружающем его мире и пытается отобразить в своём творчестве.

Подводя итог, можно сказать, что концепция красоты Гёте, подобно таковой у Аристотеля, опиралась главным образом на природу, где творец пытается отобразить в своих работах то, что он находит в окружающем его мире: порядок, симметрию, ясность и контраст мира, полагаясь при этом на свои творческие способности, которые тем выше, чем яснее понимание человеком собственно природы.

Список литературы

1. **Аникст А.А.** Творческий путь Гёте / А.А. Аникст. – М. : Художественная литература, 1986 – 544 с.
2. **Гёте И.В.** Максимы и Рефлексии / И.В. Гёте. – М. : Художественная литература, 1980 – 5 с.
3. **Конради К.О.** Гёте. Жизнь и творчество. Т. 1 Половина жизни / К.О. Конради. – Санкт-Петербург: Радуга, 1987 – 594 с.
4. **Конради К.О.** Гёте. Жизнь и творчество. Т. 2. Итог жизни / К.О. Конради. – Санкт-Петербург: Радуга, 1987 – 650 с.

Экономические науки

УДК 33. 2964

ЭЛЕКТРОННЫЕ ДЕНЬГИ КАК НЕОБХОДИМЫЙ АТТРИБУТ ЖИЗНИ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

Башакова Р.Р., Гайнулина К.В.

студенты III курса, специальность «Экономика»,
ЧелГУ «Челябинский Государственный универси-
тет»

rufinabashakova@mail.ru

selenagomeskac@mail.ru

Научный руководитель: Лубожева Л.Н., канд. филологических наук, доцент кафедры
делового английского языка, ЧелГУ «Челябинский Государственный университет»

Данная статья посвящена современным электронным деньгам. Провели анализ сущности, определение плюсов и минусов данной платежной системы и как она необходима для современной России, а также разбор трудностей и проблем, которые возникают у пользователей. И в завершении мы привели статистику использования электронных денег, и проследили перспективы развития.

Ключевые слова: электронные деньги, платежная система, электронный платеж, транзакция.

ELECTRONIC MONEY AS A NECESSARY ATTRIBUTE OF MODERN LIFE

Gainulina K. V., Bashakova R. R.

students of III year students of specialty «Economy»,
Chelyabinsk state University «Chelyabinsk State Uni-
versity»

rufinabashakova@mail.ru

selenagomeskac@mail.ru

Scientific supervisor: Lubosheva L. N., Cand. of philological Sciences, associate Professor of
business English, Chelyabinsk state University «Chelyabinsk State University»

This article is devoted to modern electronic money. We analyzed the essence, identify the pros and cons of this payment system and how it is necessary for modern Russia, as well as analysis of the difficulties and problems that arise among users. And in the end we gave the statistics of the use of electronic money, and traced the prospects of development.

Key words: e-money, payment system, e-payment, transaction.

We cannot imagine the modern world without e-money. Therefore, we have formulated the hypothesis that e-money has become an integral part of modern life, which is impossible to imagine a few decades ago. Today, it allows us to pay for goods and services, pay bills, earn and invest remotely from our homes.

The goal of this article is to analyze the essence, identify the pros and cons of this payment system and how it is necessary for modern Russia.

The practical significance of the article lies in the fact that the results of our study can be used to find the most relevant information about electronic money in an accessible and understandable form.

The relevance of this research topic is the wide development of technological innovations in the field of money circulation and payments, that have a significant impact on the monetary and payment systems.

In our article we used a theoretical approach.

The information basis for the study was the study and analysis of scientific works of famous domestic and foreign authors (Bezrodnyj, O.A., Kochergin, D.A., Korotaeva, N.V.), various articles and regulatory documents (Federal law of 27.06.2011 № 161-FZ «on the national payment system»).

What do we know about e-money? E-money, as mentioned above, is a new concept in science and also in practice, thus there are different approaches to what e-money is.

The concept of e-money is formulated in different ways. Some people believe that they refer to a financial product with a prepaid value, or refer to the concept of a medium of exchange, which is issued by private issuers. Another option is as a dematerialized form of bank note.

Thus, as regards the first approach to the definition of e-money, it is based on the Directive 2000 adopted by the European Parliament and the Council «on the regulation of e-money issuing institutions» 2000/46/EC. This approach we can consider not quite accurate. This idea is confirmed by the fact that the European Central Bank has constantly tried to change the Directive, offering various additions and amendments.

The second approach is based on the main difference between electronic and paper money, in this case it is the way of issue in circulation, that is, money is studied as a means of exchange. Paper money is issued through Central banks, as opposed to electronic money, which is a promise by a private Issuer to pay the same amount in «traditional» money. B. Ali, G. Salem support this theory.

And finally, the third approach, which involves the replacement of one form of money to another. This interpretation is supported by Russian scientists, such as S. Yeghiazaryan, A. Shangin, E. Gorokhov. They assumed that electronic money was to some extent a new kind of traditional money. But D. Kochergin disagrees with this and notices some problems of this formulation, as cash remains in the form of a Deposit on the Issuer's account. After all, the issue in fact can not offer a real replacement. But some international financial institutions still follow this approach [4, p. 236], [5, p. 17].

After analyzing some approaches to the definition of e-money, we can conclude that they all have certain disadvantages. This is due to the fact that when determining electronic money as a financial product, they do not take into account the peculiarities of their emission.

In the Russian legislation, there was no legal definition of e-money before the adoption of the Federal law of 27.06.2011 № 161-FZ «on the national payment system», which introduced this concept.

Electronic money – money which is previously provided by one person (the person who provided money) to other person considering information on the amount of the provided money without opening of the Bank account (the obliged person) for execution of monetary obligations of



the person who provided money to third parties and concerning which the person who provided money has the right to transfer orders only with use of electronic means of payment [1, p. 3].

The above formulation of e-money is the most correct for us.

What about the advantages and disadvantages of e-money? Let's start with the pros.

E-money, first of all, is convenient to use. It is enough to use the card and the operations will be performed. Undoubtedly, the advantage is that the money stored on the card is not subject to corruption. You can also make various transfers with different amounts, pay for the most necessary human operations, such as utilities, mobile communications, Internet. But aside from the good side of electronic money, there's the bad side. Security should be above all, but there is a possibility that your personal data from the card can get and try to steal electronic money. This is due to the lack of development of innovative technologies. And the most inconvenient, in our opinion, is that not everywhere there are cash machines, and there are difficulties due to cash withdrawals [4, p. 87].

The existing pros and cons of electronic money allow us to conclude that, despite all the shortcomings, the volume of payments using e-money is constantly increasing, individuals are available more and more ways to pay for goods and services via the Internet.

The main problem of introduction and use of e-money is the lack of normal regulation and rules of operations with them. However, over time, e-money may be the most common instrument of payment. And many experts and analysts predict that in the near future they will generally displace traditional money from circulation, but perhaps they will not exist in the form in that they are presented now (since there are problems with the legal framework), but in a more perfect one. After all, right now in many countries of the world a new, unique legislation is being created or the old one is being changed, that improves the processes of issue and circulation of e-money, develops the communication infrastructure [3, p. 8].

Next, we would like to present you our statistics, which clearly showed that electronic money is a necessary attribute in a person's life.

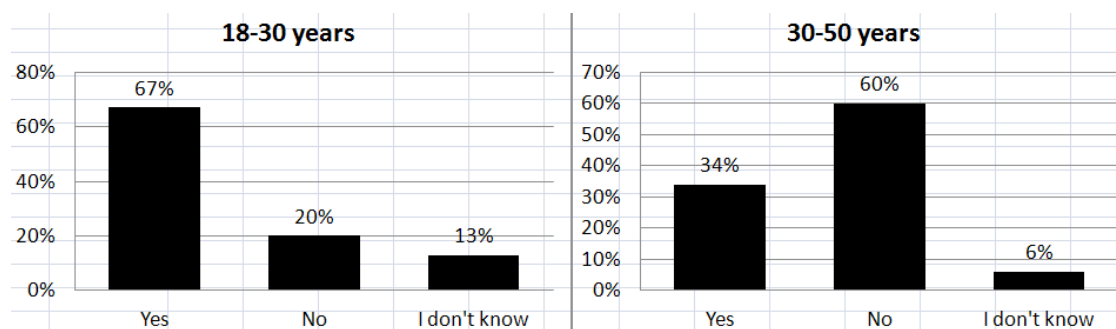
Before us, the specialists of the company «Restko Holding» conducted similar studies. They found out that 7 million Russians can be called active users of online payments.

We interviewed the urban population of Chelyabinsk in October 2018. In the Respondent group were people of:

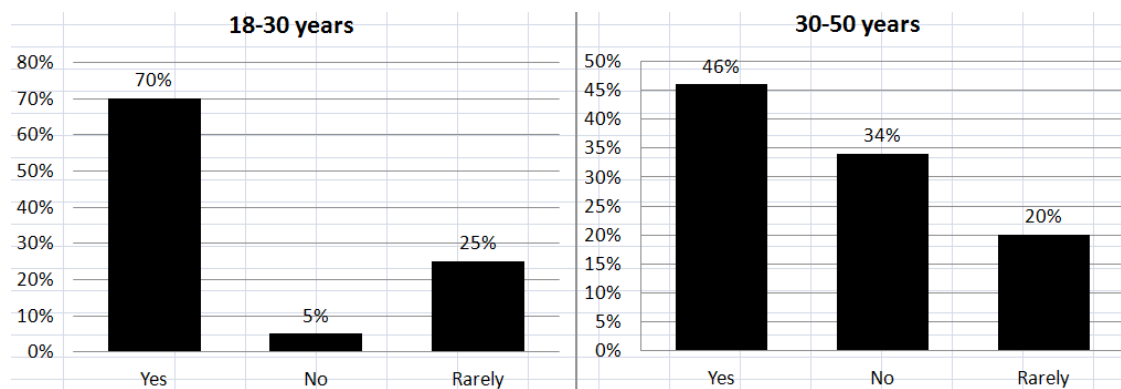
- 1) from 18 to 30 years
- 2) from 30 to 50 years

We asked them two questions:

1. How often do you use online money transfers? [Pic.1.]
2. Do you consider a safe way to use e-money? [Pic.2.]



Pic.1. Survey results chart



Pic.2. Survey results chart

The majority of respondents aged 18-30 (70%) and 30-50 (46%) use online translations. Perform various operations in grocery stores, paying with a card; pay for purchases in online stores and other small operations. The rest of the group of people from 30 to 50 years old prefer to pay in cash, as they consider it unsafe to use electronic transfer because of fraudsters who can find out your card details, is 60%. Under the security of electronic transactions, respondents understand how their personal data can be protected from the actions of intruders. Therefore, high % of the indicators of the older group of respondents. But still electronic money is the leader in use, which tells us about their necessity and relevance in our time.

Thus, we can confirm our hypothesis based on our statistics and the views of the authors, which were set out above, that e-money has become an integral part of modern life. Statistics clearly showed that humanity is ready and will develop the system of e-money thanks to us. The more people use e-money, the more we will be given different options to use, not forgetting the most important thing about security.

Список литературы

1. **Федеральный закон** «О национальной платежной системе» № 161-ФЗ от 27.06.2011 // Собрание законодательства РФ. – № 32. – ст. 2-36.
2. **Безродняя О.А.** Проблемы и перспективы развития электронных денег на современном этапе / О.А. Безродняя // Экономика, социология и право. – 2016. – № 4-2. – С. 8-10.
3. Исламгалеева М.Ф., Филиппова М.А., Шатаева О.В. Рынок электронных денег в России / М.Ф. Исламгалеева, М.А. Филиппова, О.В. Шатаева // Экономика и экономические науки. – 2012. – № 8. – С. 87-91.
4. **Кочергин Д.А.** Электронные деньги. Теория и анализ моделей эмиссии: учеб пособие / Д.А. Кочергин. – Спб. : Санкт-Петербургский государственный университет (СПбГУ), 2006. – 236 с.
5. **Кочергин Д.А.** Электронные деньги: учеб. пособие / Д.А. Кочергин. – М. : Маркет ДС, ЦИП-СиР, 2011. – 17-22 с.

References

1. **Federal law** «on the national payment system» № 161-FZ of 27.06.2011 // Assembly of laws of the Russian Federation. – № 32. – senior 2-36.
2. **Bezrodnaya O.A.** problems and prospects of development of electronic money at the present stage / O.A. Bezrodnaya // Economics, sociology and law. – 2016. – № 4-2. – P. 8-10.



3. **Slamgaliev, M.F., Filippova, M.A., Shataeva, O.V.** the Market of electronic money in Russia / M.F. Islamgaliev, M.A. Filippov, O.V. Shataev // Economy and cost of science. – 2012. – № 8. – P. 87–91.
4. **Kochergin, D.A.** Electronic money. Theory and analysis of emission models: textbook / D. Kochergin. – St. Petersburg: St. Petersburg state University (St. Petersburg state University) , 2006. 236 p.
5. **Kochergin, D.A.** e-money : studies. manual / D. Kochergin. – M. : Market DS, Zipser, 2011. – 17–22 p.



УДК 373.3.091.212

УПРАВЛЕНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКИМ ПОТЕНЦИАЛОМ ПРОМЫШЛЕННЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ В ЦЕЛЯХ ОБЕСПЕЧЕНИЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ РЕСПУБЛИКИ

Трембач А.В.

магистрант I курса, специальность «Бизнес-администрирование», ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»
tremba4.95@mail.ru

Научный руководитель: Спорняк С.А., канд. эконом. наук, доцент кафедры экономической теории и прикладной статистики Института экономики и бизнеса ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

В статье рассмотрены основные направления принятия мер для обеспечения устойчивого развития предприятий Луганской Народной Республики. Автором предложены инновационные меры для сохранения и развития экономического потенциала предприятий Луганской Народной Республики. Показаны возможности перехода предприятий на траекторию устойчивого развития.

Ключевые слова: предприятие, управление, экономический потенциал, устойчивое развитие, платежеспособность, реструктуризация.

Создание эффективно функционирующей реальной отрасли экономики должно привести к повышению валового внутреннего продукта, а это процесс, который требует немедленного вмешательства государства путем создания и внедрения долгосрочных и, само собой, дорогостоящих стратегий развития.

Если не обращать внимание на трудности промышленных предприятий, это неизбежно будет угрожать суверенитету государства. Анализ современного состояния промышленных предприятий приводит к выводу, что только некоторые смогли выйти из критического и сложного периода в экономике, в наличии у которых был большой научно-технический потенциал. Многие из работающих на сегодняшний день предприятий используют достижения 80-х годов прошлого века. Но постоянное применение достижений прошлого недопустимо. Нам нужны новые внедрения, которые прошли соответствующее тестирование, и их можно применять на производстве. Поэтому назрел острый вопрос восстановления и постоянного повышения экономического потенциала промышленных предприятий.

Такая задача не по силам одному предприятию, что ставит наболевший вопрос: каков уровень содействия предприятия и государства, и какими должны быть функции предприятия по отношению создания и развития экономического потенциала?

Мы предлагаем использовать метод функционального самоанализа, который направлен на выявление самых важных направлений деятельности промышленного предприятия с дальнейшим анализом возможности их качественного внедрения и создания стратегических направлений развития. Так как промышленное предприятие должно рассматриваться как создатель и

реализатор идей социальной инженерии, то содержимое его функций должно соответствовать таким требованиям и выражать кроме производства ряд других, социальных функций [4].

Практика дает понять, что для многих предприятий Республики осуществить долгосрочные, дорогостоящие проекты, которые связаны с крупными исследованиями, – задача невыполнимая. Причин этому немного: шаткая внешняя конъюнктура, инфляция, отсутствие средств, недостаток квалифицированных кадров, изношенная материально-техническая база. Другими словами, решение проблемы экономической стабилизации и роста ВВП является недальновидным и нецелесообразным для снижения его исключительно до уровня предприятия. Получается, проблема повышения экономического потенциала предприятия не может быть «головной болью» исключительно для самого предприятия. Нужно принимать во внимание тот факт, что в самом итоге «потребителями» или «получателями» такого внедрения будут в равной доли как прямые потребители товаров, так и промышленность, регион и Республика в целом.

Таким образом, основываясь на предложенной траектории устойчивого развития, мы предполагаем, что предприятие представляет собой многофункциональную систему, целью которой есть органичное включение в общую рыночную модель и модель развития потенциала всей экономики.

В условиях военного положения и становления молодой республики на работающих и перспективных промышленных предприятиях нужно принять меры по сохранению приобретенного производственного, кадрового, научно-технического потенциала, а в будущем обеспечить рост экономического потенциала в целом.

Удачный результат таких мер – становление предприятий на путь стабильного развития. Такое развитие обозначается постоянным количественным и качественным ростом экономического потенциала, что позволяет достигать поставленных целей.

Экономический потенциал промышленного предприятия складывается из запасов ресурсов и их источников (трудовых, финансовых, производственных активов, организационных возможностей, инфраструктуры и др.), которые имеются в распоряжении предприятия и могут использоваться для достижения целей и осуществления различных планов. Еще одной характеристикой экономического потенциала является наличие определенных трудовых ресурсов, их квалификация, объем производства, мощность организаций, производственные возможности, научные достижения. Емкость состоит из элементов, средств и предметов труда, самих работников и отношений между ними, их навыков, мотивов и стимулов. Способность поддерживать или ограничивать постоянное развитие промышленных предприятий находится в зависимости от состояния экономического потенциала предприятия, степени координации и соотношения между его компонентами [2].

На промышленные предприятия оказывают влияние факторы, ограничивающие стабильное развитие: малый спрос на продукцию; ликвидность и платежеспособность; износ и нехватка нужного оборудования; нестабильность экономической ситуации; нехватка квалифицированных кадров. Отрицательное влияние этих факторов можно минимизировать, применяя меры антикризисного управления экономическим потенциалом.

Стремление к стабильному развитию включено в структуру краткосрочных и долгосрочных мер управления предприятием. К краткосрочным приоритетам относятся: обеспечение возможности выполнения краткосрочных обязательств; обеспечение долгосрочного финансирования в запланированных объемах и возможность сохранения существующей или целевой структуры имущества.

Эти меры внедряются через первоочередные меры, в рамках которых на первый план выдвигают финансовые проблемы. В краткосрочной перспективе решается вопрос плате-



жеспособности предприятия и ликвидности, в долгосрочной – финансовой устойчивости. Отрицательные изменения этих характеристик потенциала кризисных предприятий можно рассматривать через риски банкротства.

Самым важным фактором риска банкротства является понижение текущей ликвидности [1]. Понижение текущей ликвидности приводит к понижению финансовых возможностей по погашению срочных обязательств. В этом случае нужно немедленно продать часть резервов (чтобы обременить себя более дорогими долгами) или продать часть долгосрочных активов. Для повышения текущей ликвидности предприятия нужно применять меры по гарантированию своевременности платежей по долговым обязательствам и постоянно поддерживать баланс между требованиями кредиторов по суммам и срокам.

В процессе управления особой задачей является восстановление платежеспособности предприятия. Существующее промышленное предприятие может повысить свою платежеспособность за счет снижения издержек, увеличения выручки и реструктуризации обязательств.

В процессе управления такие приемы, как снижение затрат, связанных с оценкой влияния отдельных видов деятельности, на рубль потраченных ресурсов, т.е. предприятиям нужно отказаться от дорогостоящей и непосильной деятельности. В процессе снижения издержек должное внимание следует уделять снижению административных издержек, устранению неэффективной деятельности, недолгому отказу от инвестиций. Уменьшение расходов дает шанс освободить часть трудовых и материальных ресурсов для преодоления кризиса. Еще одним эффективным инструментом в условиях платежного кризиса на предприятии является реструктуризация обязательств.

Для успешной реструктуризации долговых обязательств нужно достичь договоренности с кредиторами об изменении условий погашения задолженности и оптимизации механизма оплаты. В процессе реструктуризации задолженности можно использовать следующие варианты мер: отсрочка и рассрочка платежей; зачет; соглашение о возмещении; списание задолженности организации; погашение задолженности путем передачи активов кредитору. В результате реструктуризации структура обязательств согласуется с резервами предстоящих расходов и, таким образом, улучшается финансовая ситуация в краткосрочной перспективе [3].

Для создания финансовой устойчивости предприятий нужны такие условия: активы равны составу и объему задач предприятия, есть достаточный запас финансовой прочности и устойчивое превосходство доходов над расходами. Перераспределению активов предприятия нужно уделять большое значение в деятельности и повышении ее эффективности. От направления инвестиций в активы и их нормального соотношения зависит стабильность предприятия. Непропорциональная структура имущества, его плохой состав обычно приводят к ухудшению финансового положения. Если имеющиеся производственные мощности предприятия не используются в полной мере из-за нехватки материальных ресурсов, это негативно сказывается на результатах деятельности предприятия и его финансовой устойчивости.

В целом можно сделать вывод, что в сложившейся ситуации, характеризующейся, с одной стороны, появлением благоприятных возможностей для развития бизнеса, с другой стороны – возрастающей угрозой кризисных явлений из-за нестабильности социальной ситуации в Луганской Народной Республике, промышленным предприятиям необходимо реализовать траекторию устойчивого развития, сохранить и развить экономический потенциал, который гораздо шире, чем просто предотвращение возможного банкротства.



Список литературы

1. **Авдеенко В.И. Котлов В.А.** Производственный потенциал промышленного предприятия. – М. : Экономика, 2017. – 208 с.
2. **Глазьев С.Ю.** Управление производственным потенциалом – фактор устойчивого экономического роста / С.Ю. Глазьев // Проблемы теории и практики упр. – 2016. – № 4. – С. 26–31.
3. **Карлик А.** Реструктуризация в стратегии развития промышленных предприятий / А. Карлик // Проблемы теории и практики упр. – 2017. – № 6. – С. 48–52.
4. **Новакова О.И.** Экономическое развитие предприятия: монография / О.И. Новакова, Г.С. Мерзликина. – М., 2016.



УДК 332.01

БЮДЖЕТНОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Фесенко О.А.

студентка II курса магистратуры кафедры Государственного управления и таможенного дела ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

Данная статья посвящена проблемам усовершенствования финансового обеспечения регионального развития с целью оптимизации источников финансирования, кредитования и инвестирования. Отмечается необходимость совершенствования финансовой регуляции, которая связана с выравниванием межбюджетных отношений, механизм которого сориентирован на перераспределение финансовых средств (трансфертов) с целью выравнивания экономического развития регионов.

Ключевые слова: бюджет, бюджетное регулирование, финансовое обеспечение, трансферт.

Проведение экономических реформ связано с решением проблемы совершенствования системы управления региональным развитием. Организация управления социально-экономическими процессами в регионах в условиях формирования эффективно функционирующей рыночной экономики требует перехода к стабильным, урегулированным взаимоотношениям между государством, регионами и органами местного самоуправления, способными содействовать рациональному использованию природно-ресурсного, человеческого, производственного, инвестиционно-инновационного и других потенциалов территории как в общегосударственных, так и региональных интересах. Неотъемлемым элементом в решении данной задачи является создание современного финансового обеспечения развития региона, в основу которого должен быть положен принцип создания такого финансового механизма, который бы за благоприятную систему финансирования, налогообложения, кредитную поддержку банковской системой, через ценовые и организационные рычаги способствовал обеспечению повышения конкурентоспособности регионов.

Исследованию проблем финансового обеспечения регионального развития посвящены труды ведущих ученых, в частности В.И. Видяпиной [1], М.В. Степановой [1], Т.Г. Морозовой [3] и других. Однако период современной трансформации экономико-правовой среды порождает потребность углубления региональных исследований теоретического и методического характера. В частности, это касается решения проблемы взаимодействия государственных органов власти и органов местного самоуправления, организационно-экономических основ политики наращивания бюджетного потенциала региона, совершенствования учета и контроля, бюджетной системы и межбюджетных взаимоотношений, которые будут соответствовать новой конституционной природе государственной власти и потребностям регионального развития.



Целью данной статьи является исследование проблем бюджетного регулирования регионального развития.

Современное состояние государственного управления развитием остро выделяет проблему бюджетного регулирования регионального развития. Эффективность регулирования регионального развития определяется результативностью действия отдельных инструментов организационно-экономического механизма, с помощью которых органами власти осуществляется воздействие на активизацию экономической деятельности в регионах. К ним, прежде всего, относится местный бюджет [1].

Для совершенствования процесса формирования местных бюджетов следует вводить новые методические подходы, которые базируются на следующих принципиальных положениях (требованиях):

- наполненность бюджета (с позиции минимизации бюджетного дефицита);
- сбалансированность его доходной и расходной частей (путем совершенствования системы бюджетного выравнивания);
- устойчивость доходной базы бюджета (с позиции совершенства налоговой системы);
- дифференцированность доходов регионов в бюджете страны (по поводу увеличения источников доходов в условиях роста расходных потребностей) [2].

Бюджетный потенциал региона является важной составляющей финансового потенциала региона, а его анализ и оценка необходимыми инструментами региональной финансовой политики и базой бюджетного планирования. Бюджетный анализ проводят со следующими целями:

- при составлении проекта бюджета для: обоснования финансово-бюджетной политики высших законодательных и исполнительных органов власти и показателей бюджета; принятия и выполнения решений органов власти в сфере управления; выявления недостатков в работе финансовых органов и подготовки предложений по их устранению;
- при исполнении бюджета для: оценки полученных результатов; выявления факторов и причин, которые повлияли на невыполнение бюджетных назначений; выявления недостатков в деятельности распорядителей бюджетных средств, приводящих к нерациональному, неэффективному, нецелевому использованию бюджетных ассигнований; определение социальной и экономической эффективности бюджетных расходов; обеспечение полного, своевременного и стабильного выполнения плана по мобилизации доходов в бюджет; совершенствование бюджетного процесса и межбюджетных отношений.

В современных мировых условиях хозяйствования наблюдается тенденция упрощения системы трансфертов, уменьшения численности их видов. В отдельных странах системы трансфертов были очень громоздкими, их численность достигала 100–400 видов. Поэтому, например, во Франции в 1979 году было введено глобальную дотацию выравнивания, в 1985 году – глобальная дотация на оборудование коммун и их объединений и другие [3].

Положительный опыт уменьшения разновидностей трансфертов и упорядочения их системы является очень полезным для экономики.

Следует добавить, что в современных бюджетных системах стран ЕС местные налоги и сборы являются основным источником доходов местных бюджетов. За счет местных налогов формируется 61 % коммунальных доходов в Швеции, в Дании – 51 %, в Швейцарии – 46 %, в Норвегии – 43 %, во Франции – 36 %, в Финляндии – 34%, в Испании – 31 %. Основными признаками функционирования института местных налогов в ЕС:

- численность (50–100 видов), которая обеспечивает универсальные возможности использования местных налогов в разных по финансовым потенциалом регионах, что, в свою очередь, является определенной гарантией стабильности налоговых поступлений. Во многих зарубежных странах в состав местных налогов относятся и такие налоги, которые являют-



ся общегосударственными: налог на прибыль предприятий, налог на доходы граждан, имущественные налоги;

- массовость заключается в том, что местные налоги платятся фактически всем взрослым населением, независимо от социального статуса и уровня доходов;
- регрессивность, то есть доля местных налогов и сборов уменьшается относительно совокупного размера доходов, если доходы растут.

Широкий опыт введения местных налогов имеет США. Основными местными налогами в стране есть налоги на имущество, денежные поступления от которых составляют около 12 % всех общегосударственных налоговых доходов и 75 % местных. Плательщиками имущественных налогов являются юридические и физические лица. Объектами налогообложения являются четыре категории имущества:

- недвижимое имущество (земля, здания);
- реальное (материальное) личное имущество (оборудование, машины, урожай, собственность домохозяйств);
- нематериальные активы (акции, долговые обязательства, деньги);
- объекты коммунальных и других предприятий, объекты железных дорог [4].

Детальная оценка предпосылок формирования, факторов влияния и структуры инвестиционного и сберегательного потенциалов региона является первоочередной задачей в направлении расширения финансовой базы регионов, повышение их финансовой устойчивости, снижение уровня зависимости от государственных дотаций и привлечения денежных средств из других регионов и стран.

Социально-экономическое развитие государства требует углубленного понимания роли бюджета в экономической системе страны. Это требует выработки принципиально новых подходов и процедур эффективного использования средств бюджетов всех уровней, улучшения прозрачности и понятности бюджета для общественности, повышения качества предоставляемых услуг [1].

Финансовое обеспечение и регулирование должно учитывать следующие принципиальные положения:

- необходимость установления фиксированных долей каждого уровня власти в общегосударственных налогах, закрепление их за соответствующими уровнями бюджетов на постоянной основе на длительный период;
- внедрение механизмов финансового выравнивания обеспеченности регионального развития, которое целесообразно осуществлять на основе таких показателей, как налоговоспособность регионов, средняя налоговоспособность и государственные минимальные социальные стандарты;
- увеличение собственных доходов органов регионального управления и местного самоуправления за счет активизации предпринимательской деятельности;
- привлечение целевых трансфертов и усиление контроля за их использованием.

Таким образом, механизм финансового обеспечения определяется как совокупность экономических отношений, возникающих по поводу поиска, привлечения и эффективного использования финансовых ресурсов и организационно-управленческих принципов, методов и форм их влияния на социально-экономическую жизнедеятельность территориальных единиц и хозяйствующих субъектов в процессе распределительных и перераспределительных отношений.

Совершенствование финансового регулирования связано с выравниванием межбюджетных отношений, механизм которого ориентирован на перераспределение финансовых средств (трансфертов) с целью выравнивания экономического развития регионов.



Основными проблемами формирования доходной части бюджета страны является ее дотационный характер; незначительная доля местных налогов и сборов в общем объеме налоговых поступлений; низкие доходы бюджета развития.

Список литературы

1. **Видяпина В.И., Степанова М.В.** Региональная экономика: учебник / В.И. Видяпина, М.В. Степанова. – М. :ИНФРА-М, 2007. – 666 с.
2. **Морозова Т.Г.** Региональная экономика: учебник/ Т.Г. Морозова. – М. :ЮНИТИ, 2007. – 234 с.
3. **Морозова Т.Г.** Региональная экономика мира : учебник для вузов / Т.Г. Морозова. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2008. – 472 с.
4. **Общество и экономика** : международный научный и общественно-политический журнал. – М. : Наука, 2008.
5. **Россия в цифрах** : статистический сборник. – М. : Финансы и статистика, 2009. –255 с.



ПРАВИЛА ПОДГОТОВКИ И ОФОРМЛЕНИЕ СТАТЕЙ

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

Язык публикаций: русский, украинский, английский.

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

К публикации принимаются:

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

◆ научные обзоры (объем 4–7 страниц);

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

◆ краткие сообщения научного характера (3–4 страницы)

по следующим научным направлениям:

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

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

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

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

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

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

ТЕХНИЧЕСКИЕ ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

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

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

Формат страницы А4.



Книжная ориентация.

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

Выравнивание по ширине текста.

Расстояние до верхнего и нижнего колонтитула – 2 см.

Гарнитура – Times New Roman.

Размер шрифта – 14 кГ.

Цвет текста – чёрный.

Интервал – 1,5.

Текст печатается без переносов.

Абзац выделяется красной строкой, отступ 1,25.

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

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

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

СТРУКТУРА ПОСТРОЕНИЯ НАУЧНОЙ СТАТЬИ

Текст статьи должен иметь следующую структуру:

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

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

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

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

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

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

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

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



9. Заключение. Содержит основные результаты и выводы.

10. Список литературы, представленный в алфавитном порядке в виде нумерованного списка. В работе рекомендуется использовать не более 5 литературных источников. Заголовок «Список литературы» набирается строчными буквами, с выравниванием по центру строки, без абзацного отступа, без точки в конце и ниже с выравниванием по ширине приводится пристатейный нумерованный список литературы. Фамилии и инициалы авторов выделяются курсивным начертанием, библиографическое описание источника обычным.

ТРЕБОВАНИЯ К ТЕКСТУ РАБОТЫ

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

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

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

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

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

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

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

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

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



АВТОРСКАЯ ЗАЯВКА

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

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

СОПРОВОДИТЕЛЬНОЕ ПИСЬМО

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

ФИО авторов _____,
выполненной под научным руководством

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

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

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

Автор (авторы) передает на неограниченный срок учредителю сборника неисключительные права на использование научной статьи путем размещения полнотекстовых версий номеров на Интернет-сайте ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко».

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

(дата)

ФИО автора (авторов)

ФИО научного руководителя / завкафедрой

СТУДЕНЧЕСКИЙ АЛЬМАНАХ № 1(9), 2019

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

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

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

Уважаемые коллеги!

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

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

