

# СТУДЕНЧЕСКИЙ АЛЬМАНАХ

№ 3(19)  
2021





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

# СТУДЕНЧЕСКИЙ АЛЬМАНАХ

Электронный сборник  
студенческих научных работ

№ 3(19), 2021

1. Титульный экран

2. Сведения об издании

3. Редакционная коллегия

4. Содержание

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

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

**Основан в 2016 г.**

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

**С 88**

**Студенческий альманах** [Электронный ресурс] : сборник студенческих научных работ / Луганский государственный педагогический университет. – Электрон. текстовые дан. (000 файл.: 150 МБ) – Луганск : Книта, 2021 – № 3(19). – Режим доступа: <http://knita.ltsu.org>, свободный. – Систем. требования: IBM PC; Internet Explorer; Adobe Flash Player; Acrobat Reader 3.0 или старше. – Загл. с экрана.– № гос. регистрации: ЭЛ 000118

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

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

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

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

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

*Печатается по решению Научной комиссии ЛГПУ (протокол № 10 от 15.06.2021)*

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



**Главный редактор**

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

**Выпускающий редактор**

**Волошенко О.И.** – заведующий редакционно-издательским  
отделом ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»



**Ответственный секретарь**

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



**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:**

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

**ИНФОРМАТИКА И ПРОГРАММИРОВАНИЕ**

- Пыж А.В.** Задачи и методы интеллектуального анализа образовательных данных для поддержки принятия решений 7

**ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ**

- Иващенко И.В.** Участие комсомольцев Луганщины в социалистическом соревновании и стахановском движении 10
- Лукьянова В.А.** Социально-религиозный кризис во владениях австрийских Габсбургов в начале XVII века 13
- Шерстнев Я.О.** Боевые действия на Донбассе на первом этапе гражданской войны 17

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

- Базалина Е.Н.** Психолого-педагогический анализ проблемы управления профессиональным развитием педагога 21
- Беньяминова О.Л.** Исследование дистанционного образования в образовательном пространстве 24
- Боярченко М.А.** Формирование организационной культуры у педагогов дошкольного образования. Сущность и содержание понятия 27
- Васильева Т.С.** Теоретические основы формирования готовности будущих педагогов дошкольного образования к развитию речевой культуры воспитанников 31
- Головко Т.И.** Развитие идей К.Д. Ушинского в трудах его последователей 36
- Евтерева О.Г.** Особенности интеллектуального развития младших школьников на уроках математики и пути формирования их заинтересованности к обучению 39
- Жолнерович Б.Н.** Патриотическое воспитание в пространстве современного образования 43
- Корсун С.В.** Формирование вычислительных приемов как составляющая предметно-математической компетентности младших школьников 46
- Макарова О.И.** Формирование у младших школьников логического приема сравнения средствами математики 50
- Маслова А.С.** Формирование имиджа будущего педагога дошкольной образовательной организации 53
- Мельник Ю.А.** Развитие исследовательской инициативности у младших школьников во внеучебной деятельности 57
- Полищук М.А.** Педагогические технологии инклюзивного образования в начальной школе 60
- Роман Е.А.** Формирование у младших школьников ценностного отношения к труду 63
- Чумакова А.А.** Становление дополнительного образования детей в отечественной педагогике: прошлое, настоящее, будущее 67
- Шевчишина Н.И.** Проблемы управления учебным заведением 71
- Янева О.Н.** Интегрированный подход как образовательная стратегия 74

**СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

- Захарова Р.В.** Глобализация как процесс: общемировые тенденции 77
- Крыцина Н.И.** Гендерное неравенство в трудовых отношениях: состояние и перспективы 81
- Роенко С.С.** Толерантность как метод преодоления эйджизма 85
- Сечина Е.А.** Формы брачных отношений: актуализация личностной свободы в исторической перспективе 89



**ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

<b>Иванова Д.К.</b> Использование мультимедийных средств обучения в процессе изучения китайского языка	93
<b>Калинина Д.А.</b> Перевод названий русских фильмов на китайский язык	96
<b>Огородняя О.В.</b> Христианские мотивы в лирике С.А. Есенина	100
<b>Прохорова К.С.</b> Специфика перевода англоязычных аудиовизуальных мультипликационных текстов	103
Правила подготовки и оформление статей	106

## ИНФОРМАТИКА И ПРОГРАММИРОВАНИЕ

УДК [37.014.6:005.642.4] – 044.347 – 048.26

### ЗАДАЧИ И МЕТОДЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО АНАЛИЗА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДАННЫХ ДЛЯ ПОДДЕРЖКИ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ

**Пыж А.В.**

магистрант II курса, направление подготовки  
44.04.01 «Педагогическое образование.  
Информатика и образовательная  
робототехника», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
*andreykpd@mail.ru*

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

*В данной статье рассматривается необходимость создания сайта-портфолио для общеобразовательных организаций. Анализируются наиболее распространенные конструкторы сайтов для их разработки.*

**Ключевые слова:** интеллектуальный анализ данных, образовательные данные, методы поддержки принятия решений.

**Образование** – это один из важнейших факторов, которые влияют на экономический рост и развитие государства. При этом современный человек действует в постоянно усложняющихся условиях увеличения информационного потока, явного недостатка времени на полноценное осмысление информации и постоянно возрастающую конкурентность [1].

В задачу принятия решений в сфере образования вовлечен довольно большой круг лиц, что осложняет полноценную коммуникацию. На сам процесс влияет множество факторов. Для принятия решений важно собирать и анализировать информацию, поступающую на всех этапах образовательного процесса.

Данные об успеваемости в образовательном процессе накапливались в течение длительного временного периода. Со временем общество создавало и совершенствовало дистанционные методы обучения, организовывало компьютерные курсы, образовательные форумы. Для сбора и анализа информации часто используется компьютерное тестирование и анкетирование обучающихся.

Все накопленные таким образом данные в дальнейшем могут быть использованы в выстраивании стратегии управления образовательным процессом. При этом в процессе принятия решения человеком слишком большую роль играют субъективные факторы. На принятое решение оказывают влияние оценки ответственных лиц, которые не могут быть полностью беспристрастными, опыт и интуиция преподавателей, перенятые методики зарубежных учреждений высшего образования.

Исходя из этого возникает необходимость в разработке специализированного научного аппарата в системе поддержки принятия решений, который будет давать максимально бес-

пристрастную и объективную оценку, на основе которой можно делать соответствующие выводы.

Анализ образовательных данных – не новая практика. На эту тему было написано множество исследований. Однако растущий рост информатизации вызвал интерес к разработке принципиально новых и объективных методов поддержки принятия решений на основе анализа образовательных данных [2].

Educational data mining (EDM) – это направление в рамках интеллектуального анализа данных.

Целью EDM является обработка и анализ данных, полученных в рамках образовательного процесса.

Одна из основных задач EDM – нахождение скрытых закономерностей в данных. Таким образом, суть EDM – это методы, инструменты и исследования, связанные с автоматическим извлечением данных, относящихся к учебной деятельности.

Из вышесказанного можно сформулировать следующее определение: интеллектуальный анализ данных – это совокупность методов обнаружения в данных ранее неизвестных, практически полезных и интерпретируемых знаний об образовательном процессе и его участниках с целью поддержки принятия решений.

Перед EDM ставятся следующие задачи [3]:

- отслеживание уровня сформированности профессиональных компетенций у обучающихся в соответствии с образовательной программой;
- создание учебных планов и дидактических программ дисциплин, соответствующих поставленной образовательной задаче;
- анализ конкурентоспособности обучающихся на рынке труда с учетом внешних факторов;
- прогнозирование профессиональных качеств выпускника, возможность спроектировать портрет будущего бакалавра или магистра;
- независимая диагностика качества образовательного процесса с возможностью выявления негативных факторов и их своевременной корректировки;
- оценка соответствия образовательной программы и образования в целом международным стандартам.

Система интеллектуального анализа образовательных данных поможет улучшить образовательный процесс, повысить его качество. EDM позволяет принимать наиболее взвешенные и объективные решения, которые слабо зависят от человеческого фактора.

В результате удастся направить студента по необходимой траектории, дать рекомендации преподавателям и студентам, своевременно скорректировать образовательный процесс, чтобы не допустить ошибок в будущем.

Интеллектуальный анализ образовательных данных помогает проникнуть в самую суть образовательного процесса. Он позволяет найти неочевидные закономерности и связи между фактами и явлениями [4].

Основные методы интеллектуального анализа образовательных данных базируются на статистике, машинном обучении и теории баз данных. К этим методам относятся:

- поиск аномалий (Anomaly detection);
- поиск ассоциаций (Association rule learning);
- классификация (Classification);
- кластерный анализ (Clustering);
- регрессионный анализ (Regression Analysis);
- факторный анализ (Factor Analysis);



– нейронные сети (Artificial neural network) и др.

С помощью этих методов на практике удается реализовать бесчисленное количество подходов к интеллектуальному анализу. Чтобы повысить эффективность работы EDM-систем, было принято решение о представлении всех входных данных в качестве систематизированного массива показателей.

Такой системный подход позволяет добиться сочетания количественного и качественного уровня измерения, привлечения психодиагностических методик для измерения изменений качества образования, использования метаанализа для изучения данных о качестве подготовки студентов.

EDM может быть использован для различных данных в образовательной сфере. Информацию можно брать из баз данных университетов, данных от работодателей о состоянии рынка труда, информацию из приемной комиссии, результаты социального анкетирования студентов.

Важно, чтобы полученные данные были систематизированы и стандартизированы, выражены в общепринятой объективной шкале.

### Список литературы

**1. Воробьева Н.А., Носков С.И.** Программное обеспечение для автоматизации процесса разработки учебных планов / Н.А. Воробьева, С.И. Носков // *Фундаментальные исследования*. – 2012. – № 6-3. – С. 633–636.

**2. Галеев И.Х.** Модель управления процессом обучения в ИОС / И.Х. Галеев // *Международный электронный журнал «Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)»*. – 2010. – V.13. – №3. – С. 285–292.

**3. Глуценко А.И.** Информационная система принятия решений по формированию индивидуальных учебных планов / А.И. Глуценко // *Управление большими системами: сборник трудов*. – 2006. – № 15. – С. 79–91.

**4. Хлопотов М.В., Коцюба И.Ю.** Методы интеллектуального анализа данных для мониторинга и диагностики качества образования / М.В. Хлопотов, И.Ю. Коцюба // *Научный журнал «Дистанционное и виртуальное образование»*. – М., 2014. – № 5. – С. 18–25.



## ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК [94(470+571):061.1-053.6]:331(477.61)«192/193»

### УЧАСТИЕ КОМСОМОЛЬЦЕВ ЛУГАНЩИНЫ В СОЦИАЛИСТИЧЕСКОМ СОРЕВНОВАНИИ И СТАХАНОВСКОМ ДВИЖЕНИИ

**Иващенко И.В.**

магистрант II курса,  
направление подготовки 46.04.01 «История»,  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
[ira.1vashencko@yandex.ru](mailto:ira.1vashencko@yandex.ru)

**Научный руководитель:** Кудинов В.А., док. ист. наук, профессор кафедры истории Отечества ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

*В статье раскрывается роль ВЛКСМ в организации участия молодежи в модернизации Донбасса в середине 1920–1930-е гг. Автор раскрывает формы участия комсомольцев в движении за перевыполнение плана в производстве и сельском хозяйстве.*

**Ключевые слова:** комсомол, стахановское движение, социалистическое соревнование, ударничество.

**Проблема** участия и использования государством молодежи как наиболее активной и продуктивной силы в социально-экономическом развитии общества во все периоды истории являлась одной из наиболее актуальных проблем. Особую актуальность приобретает она в контексте развития молодой государственности Луганской Народной Республики. Цель статьи – показать формы участия и вклад комсомольцев Луганщины в процесс модернизации советской экономики середины 1920–1930-х гг.

Межвоенное поколение советской молодежи являлось одной из главных опор сталинского курса на форсированную индустриализацию, коллективизацию, культурное строительство. Эксплуатируя социальную активность молодежи, используя ее политическую активность, сталинское руководство видело в ней социальную основу для реализации стратегии промышленной политики по модернизации страны. Первые общественные призывы молодежи на новые стройки советской эпохи связаны с осуществлением плана ГОЭЛРО, когда зимой 1920–1921 года начиналось строительство намеченных этим планом Каширской и Шатурской электростанций под Москвой, Кизеловской электростанции на Урале и др. Комсомольцы 1920-х годов были в первых рядах тех, кто пытался найти новые, социалистические формы труда. В апреле–мае 1926 года многие комсомольские ячейки крупнейших предприятий включились в борьбу за режим экономии. В 1926–1927 годах в Москве, Ленинграде, на Урале, в Донбассе почти одновременно появились ударные комсомольско-молодежные группы и бригады.

В 1927 году комсомол объявил «массовый поход за социалистическую рационализацию производства, за повышение производительности труда на основе лучшего использования техники и научной организации производства» [1, с. 145]. Вместе с профсоюзами комсомольцы стали организовывать общественные смотры технического состояния корпусов, цехов. На заводах были образованы первые группы молодых рационализаторов, кружки изобретателей.

В 1929 года был одновременно проведен ряд целевых всесоюзных комсомольских мобилизаций на отдельные стройки. Первой из них была мобилизация 7 тыс. членов ВЛКСМ на строительство Сталинградского тракторного завода.

Опыт, накопленный комсомольцами Луганщины в различных видах деятельности, позволил им с энтузиазмом включиться во всеобщую борьбу за развертывание социалистического соревнования. Так, уже через несколько дней после опубликования 20 января 1929 года в газете «Правда» статьи В.И. Ленина «Как организовать соревнование» комсомольцы Луганского округа через республиканскую газету «Комсомолец Украины» призвали молодежь с 1 апреля по 7 ноября 1929 года приобщиться к массовому социалистическому соревнованию.

Луганские комсомольцы приняли вызов Артемовской организации ЛКСМУ и, в свою очередь, вызвали на соревнование Сталинскую комсомольскую организацию. В ходе соревнования они обязались создать 22 ударных молодежных бригады в промышленности, организовать комсомольско-молодежную смену в железо-эмаль цехе Луганского завода им. Артема, бороться за снижение себестоимости продукции на 10–15 процентов [2, с. 162–163].

Зимой 1929 года процесс создания ударных трудовых коллективов активизировался еще сильнее, а к лету соревнование стало развиваться не только «вширь», но и «вглубь» (внутри предприятий). Его основными формами (наряду с межзаводскими договорами) стали ударные бригады, внутривозовские социалистические договоры (между бригадами, участками, цехами). В целях повышения роли комсомола в хозяйственном строительстве и развитии соцсоревнования осенью 1929 года был проведен всесоюзный смотр участия комсомола в хозяйственном строительстве [1, с. 152].

Застрельщиками ударничества в Луганске стали комсомольцы чугунно-литейного цеха завода «ОР», где по инициативе комсомольской ячейки в день 10-летия Коммунистического Интернационала молодежи было создано 4 ударных бригады. Выступая на I Всеукраинской конференции ЛКСМУ (июнь 1929 г.), делегат Луганских комсомольцев отметил, что организация создала 250 артелей рабочей молодежи, несколько десятков бригад, смен, которые объединяют лучшие кадры пролетарской молодежи [2, с. 163].

Одним из наиболее важных участков производства, на котором были задействованы комсомольцы-ударники, была добыча угля. Еще осенью 1929 года ЛКСМ Украины принял ряд мер по оказанию помощи хозяйственным органам Донбасса и провел комсомольскую мобилизацию 850 молодых рабочих на шахты Кадиевки, а затем и 10 тыс. комсомольцев на подземные работы для всей угольной отрасли региона. В августе 1930 года было принято решение о всесоюзной мобилизации комсомольцев для работы на Донбассе. Всего за 1932–1933 годы по путевкам комсомола сюда приехало 45 тыс. 800 человек разных национальностей [1, с. 154].

В период, когда стахановское движение еще не началось, но идея соцсоревнования уже была популярна и внедрялась на производстве, именно комсомольцы Луганщины взяли на себя функцию ее пропаганды и реализации. Так, уже в начале 1930-х годов «по примеру комсомольцев Штэргреса на угольных шахтах Красного Луча создаются новые комсомольские бригады – коммунки... Коммунары были ударниками. Сначала решили собраться в одну бригаду и работать вместе... За два года из 11 человек коммуна выросла до 29. По первому зову – в ночь, в пургу, слякоть – поднимались они и шли разгружать вагоны, очищать дорогу от снега... Они выполняли в день по 2-3 нормы! А после работы каждый комсомолец отработывал по 4 часа на разбивке парка» [3, с. 64–65].

Многие комсомольцы работали на шахтах, выполняя производственную программу на 200 и более процентов. Некоторые из них после занятий на курсах или работы на шахте участвовали в ликвидации «прорыва» – грузили уголь. Заработанные деньги часто отдавались государству. Например, комсомольцы Красного Луча в 1930 году заработанные деньги пере-

дали на постройку дирижабля имени К.Е. Ворошилова [3, с. 56]. Они же в 1933 году организовали сбор средств на эскадрилью имени П.П. Постышева [3, с. 97].

В разгар процесса социалистического соревнования 16–26 января 1931 года состоялся IX съезд ВЛКСМ. На нем 1232 делегата представляли 2 млн. 897 тыс. комсомольцев. Перед делегатами выступили известные политические деятели – К.Е. Ворошилов, М.И. Калинин, Н.К. Крупская, Н.И. Шверник [1, с. 183].

IX съезд внес в текст Устава ВЛКСМ определенные изменения: были уточнены и дополнены обязанности члена союза, в том числе обязательства быть ударником социалистического строительства, работать над овладением новой техники, участвовать в борьбе за укрепление колхозов и т.д. Была уточнена и структура местных организаций: сохранялись республиканские, областные (краевые), районные (городские) организации, не стало губернских, волостных и уездных; созданы комитеты в крупных первичных ячейках. По новому Уставу Всесоюзные съезды было решено собирать раз в два года, а не ежегодно. 21 января Ленинский комсомол был награжден вторым орденом – орденом Трудового Красного Знамени – за инициативу в ударничестве и социалистическом соревновании [1, с. 184].

Активное участие принимали комсомольцы Луганщины и в стахановском движении. Основателем этого движения принято считать шахтера комсомольско-молодежного участка «Никанор – Восток» шахты «Центральная – Ирмино» А. Стаханова, который в ночь с 30 на 31 августа 1935 года вместе с двумя крепильщиками добыл 102 тонны угля за смену, что в 14 раз превышало норму.

В 1936 году на предприятиях Луганска ударно трудилось 13 тыс. стахановцев, а к концу второй пятилетки их насчитывалось уже около 19 тыс. В большинстве своем это были комсомольцы и молодые рабочие. Комсомольцы-ударники Москаленко, Черномазова, Шелехов и многие другие выполняли нормы на 400–600 %. В марте 1936 года кузнец завода им. Октябрьской революции П. Лиходид в честь X съезда ВЛКСМ и IX съезда ЛКСМУ выполнил план на 620 %, завершив месячное производственное задание на неделю раньше, а всего на заводе насчитывалось более 1,5 тыс. комсомольцев-стахановцев [2, с. 164]. На предприятиях города по решению бюро ГК ЛКСМУ с 15 августа по 1 сентября 1936 года в честь годовщины стахановского движения была проведена так называемая «стахановская вахта».

Таким образом, комсомольцы Луганщины стали мощным оплотом социалистического соревнования, направленного на коренную модернизацию экономики государства. Основными стимулами, толкавшими их к участию в ударничестве и стахановском движении стали, прежде всего, вера в высокие идеалы коммунистической пропаганды, патриотизм, стремление к коллективному преобразованию общественной жизни в лучшую сторону.

### Список литературы

**1. История ВЛКСМ и Всесоюзной пионерской организации им. В.И. Ленина.** Учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов по спец. «2108 «История и педагогика» / под ред. В.А. Сулемова. – М. : Просвещение, 1978. – 352 с.

**2. Комсомол Луганщины.** Страницы истории: события, портреты / Сост. Б.А. Москалюк, О.И. Котляр, Т.В. Анпилогова. – Луганск : ОАО «ЛОТ», 2008. – 672 с.

**3. Романов Н.** Стартовая площадка. Штрихи истории комсомола Красного Луча / Н. Романов. – Донецк : Руденко С.А., 2010. – 576 с.

УДК 94(436):[328.16+2-674]"16"

## СОЦИАЛЬНО-РЕЛИГИОЗНЫЙ КРИЗИС ВО ВЛАДЕНИЯХ АВСТРИЙСКИХ ГАБСБУРГОВ В НАЧАЛЕ XVII ВЕКА

**Лукьянова В.А.**

магистрант II курса, специальность «История»  
«Восток-Запад: межцивилизационные взаимоотношения», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
valya.lukyanova.9898@mail.ru

**Научный руководитель:** Ищенко В.В., канд. ист. наук, доцент кафедры всемирной истории и международных отношений Института истории, международных отношений и социально-политических наук ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

---

*В данной статье проанализированы истоки социального и религиозного кризиса во владениях австрийских Габсбургов в начале XVII века. Автор показал отношение различных слоев населения монархии Габсбургов на религиозную политику императоров.*

**Ключевые слова:** Монархия Габсбургов, реформация, религиозный вопрос, протестанты, католики.

---

*М*онархия Габсбургов, собственно, как и вся Европа, в XVI веке пережила столетие реформаций и перемен, как в политической, так и в общественной жизни. Реформационные процессы распространялись по австрийским землям быстро, при этом практически не встречая каких-либо серьезных сопротивлений и недовольства.

Король Фердинанд I думал об увеличении своих территорий и вел войны с Турцией, укреплял свой авторитет в Венгрии, а также непрерывно помогал своему старшему брату Карлу V, который с целью начать религиозный конфликт с протестантами Австрии развязал войну с французским королём Франциском I, вошедшую в историю как Италиянская война 1521–1526 гг.

В это время протестантское движение укрепляет свои позиции в эрцгерцогстве. Тем не менее, правительство вводило запреты в австрийских городах на протестантское богослужение, вводило цензуру, издавало законы, по которым запрещалось не только печатать протестантскую литературу, но и ввозить ее на территорию эрцгерцогства. Помимо этого, прошла реформа образования, к которой относились три реформы Венского университета, а также произошло восстановление партикулярных школ. Однако большинство бюргеров и дворян все больше переходили в лютеранскую конфессию [2, с. 39].

Политика Фердинанда I наталкивалась на тайное сопротивление и невыполнение приказов со стороны некоторых высших чиновников и даже части людей из его близкого окружения, который тайно начали исповедовать протестантизм.

Австрийские протестанты находили любые способы для того, чтобы обойти рекатолизаторские указы Фердинанда I. Так, многие представители привилегированных сословий переносили богослужения из столичных храмов в свои загородные имения, дворцы и принадлежащие им поселения. Бюргеры, так же, как и дворянство, отправляли своих детей на обучение не в Венский, а в Виттенбергский университет, куда нелегально ввозилась протестантская литература.



стантская литература. В школах также преподавали главным образом педагоги-протестанты.

Постоянные проверки монастырей, приходов и венских церквей, проводимые с 1543 г. по инициативе Фердинанда I и до самой его смерти, показали Габсбургам степень упадка католицизма в их наследственных владениях. Наиболее тяжелое положение сложилось в монастырях: богослужения проводились не каждый день и не по канонам, нередко проповедниками являлись лютеране, в библиотеках монастырей распространялась протестантская литература. Помимо этого, немалая часть монахов и монахинь покинули монастыри [2, с. 44].

В 50-е годы XVI в. на помощь австрийским Габсбургам пришли иезуиты. Они взяли под контроль Венский университет и типографии в стране, открыли свои образовательные заведения (школы и колледж), проповедовали в городах и деревнях. Тем не менее, появление иезуитов в тот момент не имело возможности радикально изменить религиозную атмосферу в империи.

Максимилиан II, сменивший на троне Фердинанда I, всю жизнь колебался между католиками и протестантами. Под давлением протестантских сословий 18 августа 1568 г. он ввел в Австрии основные положения Аугсбургского религиозного мира, которые распространялись на австрийское дворянство. Тем не менее, в том же году он собрал монастырский совет, который должен был следить за экономическим ростом монастырей, помогать им финансово и тем самым способствовать восстановлению позиций католицизма в эрцгерцогстве. Однако к концу XVI в. большая часть населения страны исповедовала протестантизм.

Религиозный вопрос в Австрии (и на всех территориях Габсбургов), как и в других государствах Западной Европы, не носил чисто теологический характер, он оказывался тесно связан с политическими, социальными и экономическими проблемами, в первую очередь – сословными правами дворянства. Таким образом, утверждать, что данное противостояние проходило только между католиком-правителем и сословиями протестантов было бы в данном случае недостаточно. Клубок противоречий был так запутан, что союзниками становились нередко непримиримые враги.

После распространения Аугсбургского вероисповедания в самой Австрии оставалось около 10% католиков, тем не менее, игравших немаловажную роль в жизни страны. Католические правители отдавали предпочтения именно им, особенно в вопросах государственной важности.

Католики возлагали большие надежды на Рудольфа II, они надеялись, что императору удастся вернуть эрцгерцогству истинную веру. Им активно помогали и поддерживали римский папа и испанский король. Король Испании Филипп II призывал императора ликвидировать Аугсбургское вероисповедание, а папский представитель на австрийских территориях Серра заявлял, что католическая церковь является фундаментом государства и самым мощным средством укрепления дома Габсбургов. Крепкой опорой для Рудольфа II в его контрреформаторской политике стали его дяди Фердинанд Тирольский и Карл II Штирийский [2, с. 56].

В Верхней Австрии ситуация складывалась несколько иначе. Епископ Пассау Тренбах не смог добиться успехов подобных Клеслю. Возможно, Тренбах не обладал такими же тактическими способностями М. Клесля, а может быть, в Верхней Австрии он встретил более организованное сопротивление сословий. Разная степень активности сословий в двух частях Австрии (Верхней и Нижней) также во многом зависела от того, кто в них руководил оппозиционными группами. Лидером верхнеавстрийских сословий был Георг Эразм фон Чернебл. Историки характеризуют его как жесткого, бескомпромиссного политика, в чьей горячности таилась скрытая угроза. Его приверженность кальвинизму делала его позицию еще более твердой.

Нижнеавстрийскими сословиями руководил Кристоф Гейер, его описывают как сдержанного и осторожного политика. К тому же дворяне из Нижней Австрии находилась под

постоянным контролем у эрцгерцогов Эрнста и Матиаса, резиденция которых находилась в нижнеавстрийской столице – Вене.

Сторонником епископа Пассау в отношении рекализации Верхней Австрии был глава данной территории Ханс Якоб Лёбл. В течении 10 лет, с 1592 по 1602 г., они совместно работали над преодолением религиозно-политических противоречий между властью и сословиями [5]. В верхней Австрии, в отличие от Нижней, большую роль играли кальвинисты, несмотря на их малочисленность. Однако видными деятелями кальвинистов, помимо уже упомянутого Г.Э. Чернеббла, были и другие лидеры сословного движения Зигмунд Людвиг Полхайм, Ханс Вильгельм Зелкинд и т. д. Они выступали за свободу вероисповедания и большие политические и социальные права для двух высших сословий.

Поворотной точкой в противостоянии католиков и протестантов на территории Верхней Австрии стала императорская, или так называемая Пражская, резолюция от 18 октября 1598 г., ставшая фундаментальным эдиктом верхнеавстрийской контрреформации. С издания этого документа началась «охота на протестантизм и его оруженосцев» [4].

Возмущенные протестанты добивались упразднения Пражской резолюции всеми доступными способами. Первый этап противостояния проходил достаточно мирно и спокойно. На собравшемся 1 марта 1599 г. земском парламенте (ландтаге) в Линце сословные представители намеривались добиться от Рудольфа II упразднения Пражской резолюции, угрожая ему отказаться взимать налоги на войну с Турцией. Они питали надежду, что весомый денежный вопрос заставит правителя пойти на уступки. Однако эта попытка шантажа ни к чему не привела, и в 1600 г. положение в Верхней Австрии обострилось.

Письменное обращение Г.Э. Чернеббла к императору по поводу проводимой контрреформации, аудиенция лидера сословий у Рудольфа II по той же теме и дебаты Г.Э. Чернеббла с Х.Я. Лёблом не разрядили накалившуюся ситуацию [3]. Активная позиция лидера верхнеавстрийских сословий насторожила Рудольфа II, и он поспешил предостеречь о возможной опасности, исходящей от него, эрцгерцога Матиаса, в то время уполномоченного по делам Австрии.

Однако открытого противостояния избежать не удалось, в итоге началось восстание сословий, направленное в первую очередь против Х.Я. Лёбла. Поводом к восстанию послужил запрет на протестантское богослужение в Линце в здании, где проходили собрания сословий Верхней Австрии. Их представители отказывались подчиняться главе земли Х.Я. Лёблу, епископу Пассау, а также правителю Австрии эрцгерцогу Матиасу.

Однако восстание быстро пошло на спад, в итоге восемь предполагаемых лидеров восстания были вызваны в Вену на судебное разбирательство. Обвиняемые заверили присяжных в своей верности Рудольфу II, эрцгерцог Матиас отложил разбирательство на неопределенный срок, и виновные были отпущены. Подобный жест правителя австрийских провинций, конечно же, не мог не вызвать одобрения сословий, которые, видимо, не случайно спустя несколько лет признали именно эрцгерцога Матиаса лидером своего движения в противостоянии с Рудольфом II [1].

Таким образом, недовольство австрийских сословий в конце XVI – начале XVII в. вызвал ряд мероприятий, проводимых центральной властью в области политики, экономики, религии и образования. Причем все эти проблемы оказывались тесно связаны друг с другом, в особенности с религиозным вопросом.

### Список литературы

1. Гутнова Е.В. Роль бюргерства в формировании сословных монархий в Западной Европе / Е.В. Гутнова // Социальная природа средневекового бюргерства XIII–XVII вв. – М., 1979.

**2. Медведева К.Т.** Австрийские Габсбурги и сословия в начале XVII века / К.Т. Медведева // Институт славяноведения РАН. – М. : Индрик, 2004. – 279 с.

**3. Мельников Г.П.** Землевладения пражских горожан в первой половине XVI в. / Г.П. Мельников // Советское славяноведение. – 1983. – № 3.

**4. Письмо римского папы Павла V** епископу Пассау Леопольду. 20 мая 1606 г. – Hammer-Purgstall J. Op, cit. Bd. 2. № 180.

**5. Самохина И.Н.** Феодалная реакция в Австрии во второй половине 16 в. и крестьянское восстание 1595–97 гг. / И.Н. Самохина // Средние века. – Вып. 5. – М., 1954.



УДК 94(477.6):316.485.26"1917.11/1918.4"

## БОЕВЫЕ ДЕЙСТВИЯ НА ДОНБАССЕ НА ПЕРВОМ ЭТАПЕ ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ

**Шерстнев Я.О.**

магистрант II курса, направления подготовки  
46.04.01 «История», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
sherstnev.yaroslav@mail.ru

**Научный руководитель:** Анпилогова Т.Ю., канд. ист. наук, доцент, и.о. заведующего кафедрой истории Отечества Института истории, международных отношений и социально-политических наук ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

---

*В статье анализируется характер боевых действий в годы гражданской войны на территории Донбасса в период с ноября 1917 г. по март 1918 г.*

**Ключевые слова:** гражданская война, Донбасс, Луганщина, Белое движение, Красная армия.

---

В течение последних семи лет проблема гражданского вооруженного противостояния продолжает приобретать все большую актуальность для населения Донбасса. В то же время значительный интерес историков к данной проблематике проявляется в связи с открытием новых, ранее недоступных источников, посвященных схожей проблеме, – политической борьбе и гражданской войне в России 1917 г. Выявление причин, исторических предпосылок, закономерностей возникновения гражданских конфликтов заставляет современных ученых и политологов обращаться к анализу указанной темы, пересмотру своего отношения к ней, поиску новых дефиниций. Использование исторического опыта в реалиях сегодняшнего общественно-политического развития Донбасса обуславливает необходимость обращения к анализу военных событий, происходивших на первом этапе гражданской войны в России 1918–1920 гг.

После событий буржуазно-демократической революции, начавшейся в Петербурге в феврале 1917 г. и охватившей в считанные дни всю Россию, в Луганске, Юзовке, Дебальцево и других городах Донецкого каменноугольного бассейна началось политическое, а позже и военное противостояние, связанное с усилением позиции большевиков.

Фактом прихода большевиков к власти во многих городах Донбасса, как и произошедшим в октябре государственным переворотом в Петербурге, были недовольны бывшие офицеры царской армии. Для противодействия созданным большевиками отрядам на Юге России было начато формирование казачьих отрядов и Добровольческой армии, которые, однако, в полной мере приняли участие в вооруженном противостоянии только после первого Кубанского похода.

Осенью 1917 г. боевые действия с большевиками и рабочими дружинами вели мелкие белогвардейские партизанские отряды. Наиболее крупным из таких отрядов, маневрировавшим на границе с Донбассом и заходившим в самый его тыл, стал партизанский отряд В.М. Чернецова. Полковник В.М. Чернецов участвовал в Первой мировой войне, получил несколько ранений и был награжден орденом св. Владимира. С началом гражданской войны им был сформирован небольшой партизанский отряд, в который вошли студенты военных училищ.

Первое боевое столкновение с отрядами красногвардейцев произошло в районе с. Еленовки. Рейды отряда В.М. Чернецова доходили до Макеевки и Дебальцево, но закрепиться на территориях партизаны не смогли ввиду своей малочисленности [1, с. 105].

На первом этапе гражданской войны главным средством маневра оставались поезда в связи с развитой железнодорожной сетью. 26 декабря 1917 г. белым офицерством во главе с В.М. Чернецовым было осуществлено вооруженное нападение на станцию Дебальцево. В 12 часов ночи со стороны станции Чернухино на станцию Дебальцево, где на втором этаже вокзала заседал Дебальцевский Ревком, подошёл белогвардейский эшелон. Офицеры высадились и обстреляли пулемётным огнём станцию вдоль перрона, после чего цепью окружили здание вокзала. Члены Ревкома были застигнуты врасплох и спасались кто как мог. Белогвардейцами были схвачены и расстреляны несколько коммунистов и председатель Ревкома. С наступлением рассвета белый эшелон скрылся [8, с. 99]. Бронепоезда использовались и большевиками: ещё с ноября 1917 г. бронепоезд Ю.В. Саблина проникал на казачью территорию и завязывал стычки с казаками. Так называемая «Эшелонная тактика» наносила большой урон и позволяла быстро уходить от преследования.

Руководство Красной гвардии опасалось создания совместного фронта Центральной Рады и А.М. Каледина. Препятствовать этому можно было при условии взятия под полный контроль территории Донбасса и района Таганрога. В связи с этим в декабре 1917 г. большевиками создан «Южный революционный фронт по борьбе с контрреволюцией» от Ясиноватой до Воронежа. Его командующим был назначен В.А. Антонов-Овсеенко. На главных направлениях уже стояли не заставы рабочих-красногвардейцев, а крупные формирования Красной гвардии. Со стороны Луганска и Родаково накапливала силы группа Ю.В. Саблина (2100 штыков, один бронепоезд, одна артбатарея, 8 пулемётов). Её штаб расположился в Луганске. Со стороны Горловки – Ясиноватой находился отряд Р.Ф. Сиверса, который располагал небольшим подразделением конницы, шестью орудиями и 14 пулемётами. Разведка белых оценивала силу отряда в 10 тыс. бойцов [5, с. 17]. Со стороны Чертково был готов выступить Воронежский полк Г. Петрова (3000 штыков при 40 пулемётах и 12 орудиях).

В январе 1918 г. Южный революционный фронт начал наступление согласно плану Донбассо-Донской операции. Р.Ф. Сиверс начал наступление в районе Юзовки и Макеевки. Военное формирование под командованием Ю.В. Саблина начало наступление на Луганск [3, с. 77].

Белогвардейцы находились в сложной ситуации. На начальном этапе гражданской войны Донбасс не стал источником кадрового пополнения Добровольческой армии и казачьих формирований. Прилегающие к Луганску станицы (Луганская, Каменская, Митякинская, Гундоровская) были советизированы и являлись источником кадрового пополнения красногвардейских отрядов. В хуторах и станицах большинство придерживалось нейтралитета, считая, что революция не несёт им никакой угрозы. Дипломат и публицист Г.Н. Трубецкой в своем письме от 23 августа охарактеризовал сложную социально-политическую ситуацию, которая сложилась на Дону в начале 1918 г.: «Казачья воюет с большевиками с прохладцей. Главной приманкой является возможность пограбить убитых большевиков, на которых всегда находят много денег, но, в общем, война надоела. Не исключена даже возможность новых успехов большевизма в области. От монополии спасения России “спешат благоразумно отречься”. Казаки, как всегда в далеком и недавнем прошлом, подчинятся той силе, которую сочтут своей узким шкурным интересам, и скорее даже прогадают в этих своих интересах, чем пойдут на риск. Отечество давно заменилось у них родиной» [4, с. 49].

В ходе Донбасско-Донской операции происходили многочисленные задержания офицеров Добровольческой армии. Задержанных доставляли в Луганск, в руки чрезвычайной комиссии. В феврале в Луганск доставили 22 офицера Гвардии казачьего полка во главе с

командиром полковником И.Н. Оприцем. В воспоминаниях он позже писал: «В Луганск прибыли поздно вечером. Выгрузкой распорядился какой-то хорунжий 10-го казачьего полка. Арестованных офицеров кольцами окружили обвешанные винтовками, револьверами, шашками и пулемётными лентами красногвардейцы. Пройдя через город, шествие направилось в тюрьму, в нескольких верстах от города...». В Луганске их допросили. Была также произведена попытка перетянуть их на сторону красноармейцев. Однако офицеры отказались от сотрудничества, заявив: «За царя-батюшку готовы на всё!», после чего было принято решение их расстрелять и захоронить вдалеке от кладбища. После занятия города белыми в ноябре 1918 г. тела были эксгумированы и торжественно перенесены на кладбище [7, с. 99]. К весне 1918 г. в Луганской городской тюрьме находилось более полусотни офицеров, арестованных по постановлениям местных и полковых ревкомов. [6, с. 33].

12 февраля 1918 г. на IV Съезде Донецко-Криворожского бассейна было провозглашено создание Донецко-Криворожской советской республики. Территория Донбасса вошла в её состав. Отряды красногвардейцев региона были подчинены наркому по военным делам Донецко-Криворожской республики Л.М. Рухимовичу. К этому времени Донбасско-Донская операция была фактически окончена: 9 февраля, в связи с тяжелой сложившейся ситуацией Л.Г. Корниловым было принято решение уходить с Дона на Кубань в свой знаменитый Первый Кубанский поход, прозванный «Ледяным». К середине февраля Донбасс уже полностью контролировался большевиками. Для большевиков угроза со стороны Добровольческой армии и казачьих формирований была на время ликвидирована.

С этого времени и до оккупации Луганска немецкими войсками всё противостояние между белогвардейцами и большевиками характеризовалось локальными казачьими восстаниями. Например, 21 марта 1918 г. казаки станицы Луганской отбили 34 арестованных большевиками офицеров, которых везли из станицы Каменской в Луганскую чрезвычайную комиссию [5, с. 17].

Таким образом, первый этап гражданской войны на Донбассе в конце 1917 г. – начале 1918 г. характеризуется локальными столкновениями на территории Донбасса небольших формирований сторонников белого движения и красногвардейцев. Белые офицеры имели огромный опыт ведения боя, полученный на фронтах Первой мировой войны, что позволяло тактически переигрывать вооруженные формирования большевиков. Им удавалось наносить наступающим болезненные поражения. Однако командование Красной гвардии действовало методично и большими силами, что позволило полностью взять под контроль Юг России в целом, и Донбасс в частности.

### Список литературы

- 1. Гагкуев Р.Г.** Белое движение на Юге России. Военное строительство, источники комплектования, социальный состав. 1917 – 1920 гг. / Р.Г. Гагкуев. – М. : Посев, 2012. – 704 с.
- 2. Деникин А.И.** Очерки русской смуты. Вооруженные силы Юга России. Январь 1919 г. – март 1920 г. / А.И. Деникин. – Минск : Харвест, 2002. – 401с.
- 3. Добрынин В.** Борьба с большевизмом на юге России: Участие в борьбе донского казачества. Февраль 1917 март 1920 гг. / В. Добрынин. –Прага: Славянское, 1921. – 123 с.
- 4. Революция на Украине:** По мемуарам белых / сост. С.А. Алексеев. – М. : Госиздат, 1930. – 435 с.
- 5. Стрельцов В.Н.** События былинных лет. Луганск, год 1919-й / В.Н. Стрельцов. – Одесса : Элтон, 2019. – 152 с.
- 6. Сумишин Ю.С.** Свидетели времени: историко-сфрагистический очерк / Ю.С. Сумишин, А.И. Поболелов. – Луганск : Виртуальная реальность, 2004. – 308 с.

**7. Федичев В.В.** Станица Луганская, век XX-й / В.В. Федичев. – Луганск : Глобус, 2017. – 508 с.

**8. Федоровский Ю.Р.** Революция и начало Гражданской войны в Луганске. Воспоминания Ивана Николаенко. 1917–1918 гг.: монография / Ю.Р. Федоровский. – Луганск : Изд-во ЛНУ им. В. Даля, 2018. – 156 с.



## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК [37.091.12:005.963] – 047.44

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ ПЕДАГОГА

**Базалина Е.Н.**

магистрант I курса, специальность «Управление образовательными организациями»,  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
*baramykinaalena@gmail.com*

**Научный руководитель:** Бронникова С.Н., канд. пед. наук., доцент кафедры педагогики Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

---

*В данной статье автор проводит психолого-педагогический анализ проблемы управления профессиональным развитием педагога, раскрывает сущность понятия «управление профессиональным развитием молодого педагога».*

**Ключевые слова:** управление, управление развитием, педагог, профессиональное развитие.

---

**Одной** из отличительных черт современного общества является мобильность, инновационное развитие общества внутри социально-экономической системы. Целью преобразования социальной действительности является динамика развития индивида в обществе как многогранного субъекта, предполагающего принятие новых идей, условий, общепринятых ценностей. Концепция динамичного развития даёт понять, что современные общеобразовательные организации на данном этапе заинтересованы в профессиональном развитии молодого специалиста. С учетом этого одной из наиболее важных задач высшей школы является управление профессиональным развитием молодого специалиста, повышение его качества и уровня подготовки.

Управление профессиональным развитием молодого педагога предполагает установку на будущее, удовлетворение потребностей и возможностей развития, постановку целей, выбор рациональных способов их осуществления.

Рассмотрение проблемы управления профессиональным развитием молодого педагога – часть реализующейся управленческой деятельности, в которой путем организации и целенаправленного планирования, контроля процесса разработки и основания инноваций, гарантированно оснащается деятельность по наращиванию профессионального потенциала в развитии молодого педагога и, как следствие, приобретение принципиально новых, качественных результатов деятельности в образовательном процессе.

В контексте современного общества, а также принципиально нового высокопрофессионального пространства профессиональное развитие выражается в потенциальной возможности молодого педагога к самоанализу и рефлексии своего квалификационного уровня, наличии внутренней тенденции к совершенствованию профессиональной подготовки, соз-



дании условий для процесса самообразования и его выстраивании, а также в непосредственной постановке многоуровневых задач, имеющих стратегическую, тактическую и оперативную направленность.

В соответствии с требованиями профессионального стандарта педагог должен обладать основным рядом качеств: универсальной образованностью, информированностью, эрудицией, компетенцией и прогрессивностью. Несмотря на большой темп развития инновационных технологий, некоторые педагоги считают, что это не является необходимостью, а также имеют крайне негативное отношение к нему. Низкая психологическая готовность к развитию профессиональной деятельности имеет сугубо субъективный характер, что является одной из основных современных проблем в управлении профессиональным развитием.

Одной из наиболее важных составляющих, которые выражают интерес во взаимоотношениях системы между учащимся и педагогом, является непосредственно учитель, его квалификационные знания, умения и навыки, уровень его творческих способностей, гибкость ума и мыслей, волевой характер. Существенным является повышение качества педагогического мастерства, профессиональное развитие молодого педагога с использованием современных методик.

Понятие «профессиональное развитие» имеет межотраслевой характер, который используется во многих областях познания в силу многогранности акцентов особого назначения.

Зачастую данный термин используется в психолого-педагогической деятельности. В психологии труда «профессиональное развитие» – это активная реорганизация качества педагогического труда, от чего напрямую зависят изменения во внутреннем мире человека, что определяет первостепенную важность способа профессиональной жизнедеятельности педагога [2]. При этом Л.М. Митина обращает особое внимание на то, что, безусловно, нет никакой взаимосвязи между возрастом учителя и его воздействием на профессиональное развитие [1].

В педагогике «профессиональное развитие» рассматривают как непрерывный процесс решения профессионально-педагогических задач – морально-нравственных, коммуникативных и познавательных. Ученые, проводившие исследования в данной области, отмечают, что профессиональное развитие подкрепляется непосредственно систематическим самосовершенствованием молодого педагога, углублением и расширением его пространственного круга интересов и картины мира, подкреплением со стороны альтернативного выбора разнообразных знаний, навыков и учений.

В педагогике «профессиональное развитие» молодого специалиста связывают с необходимостью интеллектуального, личностного, целенаправленного и пропорционального развития человека на протяжении всей жизни. Профессиональное развитие ни в коей мере не является обязательным или вовсе формальным для педагога, а напротив, уникальной особенностью мышления человека, переходящей в хорошую привычку.

Профессиональное развитие учителя проявляется в большей мере, когда он осознает степень ответственности за всё происходящее в окружающей его среде; когда педагог пытается идти в противодействие всем стимулам или же, наоборот, благоприятствовать всем окружающим обстоятельствам; в сопротивление всему окружающему изменять свой образ мысли, познавать себя изнутри и не бояться изменять себя с целью достижения наилучших результатов в собственной деятельности.

Управление профессиональным развитием молодого педагога – деятельность должностных лиц, занимающих руководящие должности в образовательной организации, и органов власти по организации благоприятных условий для профессионального развития молодого педагога.



Работа с молодым специалистом многогранна. Она частично направлена на индивидуальную работу молодого педагога с опорой на практически и теоретически направленное содействие и управление со стороны администрации и членов управленческого образовательного состава. Управленческий коллектив способствует осознанию молодого специалиста, что в образовательной среде существует многообразие форм, которые были созданы преднамеренно и являются управляемыми в образовательном учреждении.

Управление профессиональным развитием молодого педагога может быть продуктивным только тогда, когда все положения урегулированы и не противоречат современным требованиям образовательной системы. Существует несколько сформулированных подходов, которые способствуют эффективному управлению профессиональным развитием молодого педагога.

Осуществив междисциплинарный анализ, можно выделить некоторые особенности проблемы управления профессиональным развитием молодого педагога: одна из категорий активности педагога, в основе которой лежит исследовательская деятельность и познание инновационных технологий; особый компонент, составляющий педагогический профессионализм учителя; показатель совместно проделанной работы индивида и окружающего его общества.

Проанализировав психолого-педагогические проблемы управления профессиональным развитием молодых педагогов, мы можем выделить некоторые особенности и заметить, что в педагогической деятельности основными, имеющими определенную специфику, которая определяется только в системе образования, традиционными методами являются: промежуточные курсы повышения квалификации педагогов, установленная система наставничества, вовлечение педагогического коллектива в методическое объединение, формирование профессионально подкованных педагогических кадров, временно находящихся в резерве для будущей замены руководящих должностей.

Нынешние теоретические подходы к управлению профессиональным развитием педагогов ориентируются на образовательное учреждение, на его деятельность в целом, его изменяющееся научно-исследовательское пространство в системе образования, создание необходимых образовательных программ повышения квалификации педагогических кадров, которые отражаются в профессиональном развитии молодых педагогов.

### Список литературы

- 1. Минаева Н.В.** К вопросу об особенностях проектирования профессионального развития педагогических работников // Человек. Культура. Образование. – 2018. – № 2. – С. 44–54.
- 2. Миронова М.Н.** Попытка целостного подхода к построению модели личности педагога / М.Н. Миронова // Вопросы психологии. – 2018. – № 1. – С. 1–3.



УДК 37.01

## ИССЛЕДОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

**Беньяминова О.Л.**

магистрантка I курса, направление  
подготовки «Управление образовательными  
организациями» ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
@ benyaminov.v@mail.ru

**Научный руководитель:** Стецюк К.В., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики Института педагогики и психологии ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный педагогический университет»

---

*В данной статье рассматриваются особенности и подходы к понятию дистанционного образования, проводится анализ теоретических работ в области дистанционных образовательных технологий.*

**Ключевые слова:** обучение, дистанционное обучение, дистанционные образовательные технологии.

---

**В** настоящее время все большее распространение получает дистанционное образование. В связи с этим представляется важным провести анализ теоретических основ дистанционного образования и рассмотреть проблемные аспекты исследования дистанционного образования в образовательном пространстве.

Теоретические исследования по проблемам дистанционного образования базируются на методологических работах С. Архангельского, Ю. Бабанского, И. Зязюна, Т. Ильиной, И. Лернера; работах по дидактике В. Андреева, М. Махмутова, Е. Полат, М. Скаткина, А. Хуторского; исследованиях в области психологии Г. Балла, П. Гальперина, О. Матюшкина, Н. Талызиной.

Общие аспекты дистанционного обучения раскрыты в трудах А. Андреева, В. Вдовюка, М. Карпенко, В. Кинелева, А. Колесниковой, Э. Скибицкого, Д. Чернилевского.

В исследованиях российских и зарубежных ученых рассмотрены отдельные аспекты организации дистанционного обучения, уточнены ключевые понятия (А. Андреев, Т. Воронина, Н. Панарина); определены основы научного обеспечения дистанционного профессионального обучения (Д. Григорович); охарактеризованы организационно-педагогические основы дистанционного образования за рубежом и в России (Т. Васильева, И. Пашнина), обоснованы дидактические функции компьютерных и телекоммуникационных технологий, а также условия использования мультимедийных средств в обучении (В. Беспалько, Э. Скибицкий, В. Тихомиров, Д. Яковлев); раскрыта сущность информационных образовательных технологий как педагогических инноваций (В. Архипова, А. Коржуев, Г. Лаврентьев, М. Лапчик); описан процесс отбора и систематизации материала и его соответствия научным критериям учебной деятельности (Е. Полат); раскрыты возможности и перспективы дистанционного обучения в высших учебных заведениях России и за рубежом (В. Густырь, В. Дороничев, М. Карпенко).

Вопросами практического внедрения системы дистанционного обучения в образовательный процесс занимались А. Андреев, А. Ахаян, М. Бухаркина, В. Кинелев, М. Моисеева, В. Овсянников, Е. Полат, В. Солдаткин, А. Хуторской, С. Щенников и др.

Что касается технологий, применяемых в дистанционном обучении (в педагогической литературе встречается термин «информационная технология»), то ряд авторов, например, Р.З. Валеева, полагает, что в образовании «педагогическая технология» и «информационная технология» – «в определенном смысле синонимы» [1, с. 4]. Далее Р.З. Валеева ставит вопрос: «Можно ли считать использование компьютера достаточным основанием для названия этой технологии новой? По нашему мнению, нет», – заключает педагог [1, с. 4].

А.С. Пугачев особое внимание обращает на тот факт, что понятия «дистанционные образовательные технологии» и «дистанционное обучение» достаточно часто употребляются как синонимы, однако это разные понятия. Поскольку дистанционные образовательные технологии могут вписываться и в традиционный процесс обучения (не обязательно в дистанционное обучение) [3, с. 367–369].

В то же время часть специалистов, например, Н.А. Марчук, Н.К. Гульманов и другие, утверждают, что притом, что при дистанционном обучении используются образовательные технологии традиционного обучения, имеются и некоторые отличия в образовательных технологиях [2, с. 123–126].

По мнению специалистов, в частности М.И. Башмакова, С.Н. Позднякова, Н.А. Резника и др., большинство информационных технологий дистанционного обучения опирается на известные педагогические идеи [1, с. 6].

Особо следует подчеркнуть, что главное в дистанционном обучении – компьютер с соответствующим техническим и программным обеспечением. Что подтверждается и определением информационной технологии обучения как процесса подготовки и передачи информации обучаемому посредством компьютера.

Такой подход отражает понимание педагогической технологии как применения технических средств в обучении. Причем во главе становится процесс обучения, а компьютер определяется как инструмент, позволяющий решать дидактические задачи нового уровня, связанные с особенностями дистанционного обучения.

Что касается проблем, связанных с созданием обучающих программ, технологий, методов и форм дистанционного обучения, то в контексте современных обучающих средств и инструментальных сред создаются программные продукты.

Однако в педагогической теории отношение к ним неоднозначно. Так, по мнению С.М. Романовой, новые программные продукты дистанционного обучения «не вносят ничего нового в развитие теории обучения» [4, с. 271–275]. Поэтому, по ее мнению, можно говорить лишь об автоматизации тех или иных сторон процесса обучения, то есть о переносе информации с бумажных носителей на цифровые и т.д. В то же время современные технологии позволяют использовать для обучения мультимедиа-средства, объединяющие текстовые компьютерные данные с аудио- и видеoinформацией. А поскольку мультимедиа-средства по своей природе активны, то ученик как потребитель данных продуктов не остается пассивным. Что чрезвычайно важно с точки зрения теории педагогики, дидактики, методики обучения.

Дистанционные образовательные технологии делают процесс обучения открытым, технологичным, ориентированным на формирование компетентности обучающихся в области информационных и коммуникационных технологий. Чрезвычайно важным представляется и такой аспект данного вида обучения: дистанционное обучение повышает эффективность самостоятельной работы, открывает доступ к нетрадиционным источникам информации, дает совершенно новые возможности для творчества, способствует достаточно быстрому обретению и закреплению различных навыков, позволяя учителям реализовывать принципиально новые формы и методы обучения.



Таким образом, можно сделать вывод о том, что внедрение дистанционных образовательных технологий в образовательный процесс коренным образом меняет образовательную ситуацию в учебных заведениях. Обучающиеся реально становятся субъектами образовательного процесса, которые принимают активное участие в конструировании собственного процесса обучения. При этом, несмотря на значительное количество теоретических и экспериментальных разработок, проблема внедрения дистанционного обучения остается актуальной, поскольку отсутствует единое понимание базовых терминов дистанционного обучения, что приводит к многозначности способов толкования одного и того же понятия и противоречивости восприятия информации.

#### Список литературы

- 1. Валеева Р.З.** Дистанционное обучение и его место в системе образования / Р.З. Валеева // Гуманитарные научные исследования: науч.-метод. электрон. журн. – 2013. – №12 (28). – 14 с.
- 2. Марчук Н.А.** Особенности дистанционного обучения школьников / Н.А. Марчук, Н.К. Гульманов // Молодой ученый. – 2020. – № 33 (323). – С. 123–126.
- 3. Пугачев А.С.** Дистанционное обучение – способ получения образования / А.С. Пугачев // Молодой ученый. – 2012. – № 8 (43). – С. 367–369.
- 4. Романова С.М.** Система дистанционного обучения как средство информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе / С.М. Романова // Концепт: науч.-метод. электрон. журн. – 2013. – Т. 4. – С. 271–275.

УДК [378.011.3-05]:373.2]:005.73

## ФОРМИРОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ У ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ

**Боярченко М.А.**

магистрант I курса, специальность  
«Управление образовательными  
организациями» ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
*maeckaboarcenko@gmail.com*

**Научный руководитель:** Кирмач Г.А., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

---

*В статье анализируются проблемы формирования организационной культуры у педагогов дошкольного образования, а также раскрыты сущность и содержание понятия «организационная культура». Проанализирован Государственный образовательный стандарт дошкольного образования Луганской Народной Республики для изучения требований к основным компетенциям для формирования организационной культуры у педагогов дошкольного образования, а также рассмотрены методы формирования эффективной организационной культуры у педагогов дошкольного образования.*

**Ключевые слова:** культура, организационная культура, профессионально-педагогическая культура, компетенции, ценности.

---

**Вопрос** организационной культуры организаций на сегодняшний день актуален и его актуальность будет расти с каждым днём, потому что меняются требования к профессионалам, спрос на рынке труда растёт и каждая организация заинтересована в компетентном специалисте, развитой личности, необходимой, чтобы поддержать свой имидж и стать одной из лучших в области образования. На наш взгляд, «организационная культура» – это система убеждений, норм, ценностей, мировоззрение, психологический климат коллектива, которые можно реализовать в правильном направлении для любой организации.

Культура организации, в рамках которой продолжается социализация и формирование личности, несет огромную ответственность за дальнейшую судьбу как отдельной личности, так и общества в целом, особенно если это касается учреждений дошкольного образования. В данных учреждениях педагоги несут огромную ответственность за формирование, развитие личности, в них закладывается фундамент её дальнейшего развития.

Культура играет очень важную роль в жизни любого образовательного учреждения, а особенно в ДОУ, поэтому она должна являться предметом пристального внимания со стороны руководства. Каждый руководитель должен участвовать в развитии культуры каждого педагога, так как это ориентирует работников на достижение общих целей, мотивирует их самосовершенствоваться. Для этого современный руководитель должен не только знать нормативно-методическую базу, но и руководствоваться наработками зарубежных учёных, а также изучать отечественную теоретическую базу организационной культуры в целях эф-



фективного управления своей организацией. В настоящее время одной из важных целей, которые стоят перед коллективом дошкольных учреждений, является воспитание разносторонней, активной личности ребенка.

Целью статьи является изучение формирования организационной культуры как фактора управления развитием учреждения дошкольного образования.

Теоретические и практические аспекты организационной культуры как фактора управления развитием учреждения дошкольного образования исследовали следующие отечественные и зарубежные авторы: С.П. Дырина, К.А. Быканова, Т.Н. Тихонова, К.Ю. Белая, Л.Ф. Медведникова, А.Р. Низамиева, М. Наумов, Ж.В. Серкис, Н.Ю. Лебедева, А.С. Хазеева, Ч.Р. Шайдуллина, И.А. Шейн, Е.М. Широнина, К.С. Камерон, Н.Н. Богдан, Г. Герберт, Н.А. Виноградова и многие другие.

Для начала разберёмся в том, что же такое культура в целом. Культура (от лат. Cultura – возделывание, позднее – воспитание, образование, развитие, почитание) – понятие, имеющее огромное количество значений в различных областях человеческой жизнедеятельности.

Культура представляет собой совокупность устойчивых форм человеческой деятельности, без которых она не может воспроизводиться, а значит – существовать [2].

Мы будем понимать под культурой набор определённых правил поведения, например, таких как, уважение, самосовершенствование, изучение норм и правил организации, переживания, мысли, которые оказывают на него управленческое воздействие.

В определении понятия «организационная культура» до сих пор отсутствует единое общепризнанное определение, что затрудняет анализ её формирования. Поэтому рассмотрим то, как его определяют некоторые учёные.

Л.Ф. Медведникова определяет понятие организационной культуры как набор наиболее важных предположений, принимаемых членами организации и получающих выражение в заваемых организацией ценностях, задающих людям ориентиры их поведения и действий. Эти ценностные ориентации передаются субъектам через символические средства духовного и материального внутриорганизационного окружения [4, с. 55–58].

Такие учёные, как С.П. Дырина, А.Р. Низамиева, Ч.Р. Шайдуллина, К.А. Быканова и А.С. Хазеева утверждают, что организационная культура и педагогическая культура являются взаимозависимым фактором развития друг друга и образовательного учреждения в целом. По их мнению, «организационная культура» воспитателя или преподавателя учебного заведения представляет собой синтез высокого профессионализма и личностных качеств педагога, обеспечивающих его профессиональное самосовершенствование, творческое наследование опыта в области управления колледжем и является условием эффективной педагогической деятельности [5].

Например, американский психолог Эдгар Шейн разделяет организационную культуру на три разных уровня: артефакты и символы (дизайн помещения, манера одеваться, манера речи, высказываний и т.п.), ценности (ценности и правила поведения) и базовые предположения (предположения о связи организации с окружающей средой, о понимании работы и игры, а также о том, насколько важна деятельность и пассивность, предположения о правильном пути общения людей друг с другом, соответствующих способах распределения власти и обязанностей и другое). То есть «организационная культура» для него – это совокупность базовых побуждений, сформированных самостоятельно, усвоенных или разработанных определенной группой (членами коллектива) с целью разрешения проблем адаптации к внешней среде и внутренней интеграции [7, с. 24–26].

В образовательном стандарте Луганской Народной Республики прописано то, что педагогические работники обязаны создавать благоприятные условия развития детей в соот-



ветствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребёнка, формировать общую культуру личности детей, в том числе ценности здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребёнка, формирования предпосылок учебной деятельности, что педагогические работники, реализующие образовательную программу дошкольного образования, должны обладать основными компетенциями, необходимыми для создания условия развития детей [1, с. 3].

Компетенция – круг вопросов, явлений, в которых определённое лицо обладает познанием, опытом, кругом полномочий [6, с. 236].

В целях эффективной реализации Программы должны быть созданы условия для:

- 1) профессионального развития педагогических и руководящих работников, в том числе их дополнительного профессионального образования;
- 2) консультативной поддержки педагогических работников и родителей (законных представителей) по вопросам образования и охраны здоровья детей, в том числе инклюзивного образования (в случае его организации);
- 3) организационно-методического сопровождения процесса реализации.

Профессионально-педагогическая культура воспитателя дошкольного образовательного учреждения – качество личности, представленное единством ценностного, когнитивного, инновационно-технологического, личностно-творческого компонентов, обеспечивающих в своем взаимодействии продуктивную педагогическую деятельность и творческую самореализацию воспитателя дошкольного образовательного учреждения [1].

Успешную реализацию освоения и разработки программы во многом обеспечили высокая степень совместимости стратегии и методов формирования эффективной организационной культуры.

Одним из важных элементов организационной культуры являются ценности. С точки зрения аксиологии (учения о ценностях) ценности представляют собой свойства общественного предмета удовлетворять определенным потребностям отдельного человека или группы. «Ценности – это относительно устойчивое и социально обусловленное избирательное восприятие личностью материальных, социальных и духовных благ, это набор стандартов и критериев, которым она следует» [2].

Выделяют три фактора, которые играют определяющую роль в формировании и поддержке организационной культуры: отбор персонала, деятельность высшего руководящего звена и методы, которые помогают работникам адаптироваться к организационному окружению в процессе профессиональной деятельности.

Выделяют три группы методов формирования эффективной организационной культуры. К основным группам методов относят: объекты и предметы внимания, оценки, контроля со стороны руководителей; реакция руководства на критические ситуации и организационные кризисы; моделирование ролей, обучение и тренировка; критерии определения вознаграждений и статусов; критерии принятия на работу, продвижения и увольнения; организационные символы и обрядность.

Методы формирования эффективной организационной культуры представляют собой важный компонент управления дошкольным образовательным учреждением, являются одним из условий качества профессиональной деятельности педагогов [4, с. 55–58].

Можно сделать вывод, что культура играет очень важную роль в жизни ДООУ, поэтому она должна являться предметом пристального внимания со стороны руководства, эффективное управление организационной культурой дает возможность: существенно увеличить



качество деятельности управленческой команды; улучшать формы взаимодействия руководства, педагогического коллектива, воспитанников и их родителей. Организационная культура представляет собой нормы и правила воспитания, а также непосредственно самосовершенствование профессиональной компетенции воспитателей. Поэтому каждое дошкольное учреждение должно руководствоваться нормативно-методической базой для эффективной работы организации и изучать инновационные подходы в образовании.

#### Список литературы

1. **Государственный образовательный стандарт дошкольного образования Луганской Народной Республики** / Утверждён приказом Министерства образования и науки Луганской Народной Республики 21 мая 2018 года № 495-ОД. – 21 с.
2. **Кубарова А.М.** Формирование организационной культуры как фактор эффективного управления коллективом / А.М. Кубарова, Л.В. Николаева [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=37323>, свободный (Дата обращения: 13.05.2021 г.)
3. **Культура** [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://ru.wikipedia.org/wiki/Культура>, свободный (Дата обращения: 12.05.2021 г.).
4. **Медведникова Л.Ф.** Организационная культура как условие качества профессиональной деятельности педагога дошкольного образовательного учреждения / Л.Ф. Медведникова // Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика, № 4, 2007. – С. 55–58.
5. **Организационная культура как фактор повышения эффективности организации учебно-воспитательной работы в колледже** / С.П. Дырин, А.Р. Низамиева, Ч.Р. Шайдуллина, К.А. Быканова, А.С. Хазеева // Интернет-журнал «Мир науки» 2017, Том 5. – №2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://mir-nauki.com/PDF/29PDMN217.pdf>, свободный (Дата обращения: 13.05.2021 г.).
6. **Ушаков Д.Н.** Толковый словарь современного русского языка / Д.Н. Ушаков. – М. : «Аделант», 2013. – 800 с.
7. **Шейн Э.Х.** Организационная культура и лидерство / Пер. с англ. под ред. В.А. Спивака. – СПб. : Питер, 2002. – 336 с.



УДК 378.011.3 – 051 : 373.2 : 81

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К РАЗВИТИЮ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ВОСПИТАННИКОВ

**Васильева Т.С.**

магистрант I курса направления подготовки  
«Педагогическое образование. Педагогика  
высшего профессионального образования»,  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

tatyanavasilyeva198610@yandex.ru

**Научный руководитель:** Кондратенко А.П., канд. пед. наук, доцент, декан факультета музыкально-художественного образования имени Джульетты Якубович ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

---

*В данной статье рассматривается понятие готовности будущих педагогов дошкольного образования к развитию речевой культуры у воспитанников, анализируется сущность речевой культуры и ее компоненты.*

***Ключевые слова:** речевая культура, компоненты речевой культуры, готовность.*

---

**В** настоящее время наблюдается тенденция к увеличению значения педагогического мастерства работников сферы образования, понимания ими своего профессионального предназначения. Для выполнения своих функциональных обязанностей педагог должен обладать определенными компетенциями, личностными качествами и ценностями, большинство из которых он приобретает в процессе подготовки к будущей деятельности.

Эффективность профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования можно проследить не только по знанию образовательных программ, методик, методов и приемов организации обучения детей, средств и приемов развития психических процессов, соблюдению нравственных, этических и правовых норм в своей педагогической деятельности, но также по сформированности одного из основных показателей развития личности – культуры речи.

Подчеркнем, что немаловажную роль в процессе развития речевой культуры имеет не просто знание норм и правил речевого взаимодействия, но и готовность научить, привить чувство языка и речевую культуру подрастающему поколению. Данная проблема особенно актуальна при обучении детей дошкольного возраста, поскольку в этом возрасте происходит активное накопление лексического запаса, формирование грамматических основ речи, закладка основ культуры речи.

Риторические способности, умение кратко и емко выразить свою мысль – необходимые навыки для педагогов всех ступеней образования. Для педагога дошкольного образования это умение приобретает особую значимость в силу того, что на этапе дошкольного детства развитие связной, оформленной речи детей находится на стадии активного формирования. В связи с этим возрастает роль речевой культуры педагога, работающего с детьми дошкольного возраста. Родной язык, являясь орудием мышления, играет большую роль в умствен-



ном развитии ребенка, поэтому своевременное и правильное овладение ребенком речью является важнейшим условием полноценного психического развития и одним из направлений в педагогической работе дошкольного учреждения.

К исследованию различных аспектов проблемы формирования готовности педагога к профессиональной деятельности в своих работах обращались В.И. Лубовский, Н.М. Назарова, Н.В. Новотворцева, И.А. Зимняя, И.В. Галанова, Н.А. Бессмертная, Е.И. Попова, Н.К. Харченко, М.Е. Орешкина, Н.Г. Петелина, Е.Н. Жукатинская и др.

Проблемам формирования профессионально-речевой культуры специалистов были посвящены работы Т.С. Бочкаревой, И.А. Гришиной, Л.Р. Хасановой. На основе анализа данных трудов можно сделать вывод, что ученые в основном предлагают пути и средства развития профессионально-речевой культуры студентов, но не обращаются к проблеме обучения речевой культуре детей.

Несомненно, научную ценность представляют труды И.В. Гришняевой, Л.И. Зорило, Е.В. Ключевой, В.Н. Макаровой, Л.Ф. Самборенко, Н.М. Соколюк, О.В. Чернеевой. В них рассматриваются различные аспекты речевой подготовки будущих педагогов, анализируется коммуникативная компетенция дошкольников, успешность речевого взаимодействия педагога и ребенка, рассматриваются стилистические аспекты коммуникации.

На данном этапе развития науки можно сделать вывод о недостаточности исследований по проблеме развития речевой культуры будущих педагогов дошкольного образования.

Цель статьи – путем изучения и анализа теоретических основ формирования готовности будущих педагогов к развитию речевой культуры воспитанников определить перспективы и методы для экспериментального исследования уровня данного вида готовности у студентов педагогических вузов.

Эффективность профессиональной деятельности педагога обуславливается различными факторами, при этом одним из ведущих факторов является готовность специалиста.

В педагогической науке готовность рассматривают как наличие специальных знаний, умений и навыков, которые в своей совокупности обеспечивают способность выполнять профессиональные обязанности на высоком уровне. Среди ученых-педагогов также существует мнение, что под готовностью к педагогической деятельности следует понимать особое психическое состояние. Это особое состояние у педагога характеризуется наличием специальных целевых установок, сопровождается мобилизацией сил и способствует не только формированию поэтапного плана решения определенной педагогической задачи, но и побуждает к созданию индивидуальной линии поведения, обеспечивающей наибольшую вероятность педагогического успеха. Данного мнения придерживается в своих работах В.А. Слостенин [4]. Несмотря на различные подходы к пониманию категории «готовность», в большинстве исследований она выступает как предпосылка любой успешной деятельности человека.

Профессионально-педагогическая культура – это интегральное образование, которое позволяет рассмотреть не только структурные компоненты феномена педагогической культуры, но и функциональные связи и отношения в ней. Одним из компонентов профессионально-педагогической культуры педагогов является речевая культура [3].

Согласно работам В.И. Цукович, культуру речи можно определить как употребление языковых средств в соответствии с содержанием, обстановкой и целью использования речи [5]. Более конкретное определение данному понятию дал ученый-лингвист Л.И. Скворцов, по мнению которого, под культурой речи следует понимать владение субъектом языковыми нормами [3].

Проанализируем возрастные особенности дошкольников, связанные с развитием их ре-

чевой культуры. Дошкольный возраст – это этап становления речевой деятельности ребенка, которая является важнейшим условием полноценного психического развития.

В дошкольный период происходят самые существенные изменения в речи, поскольку ребенок активно усваивает и практикует родной язык, являющийся носителем и транскриптором культуры народа, уникальным средством передачи человеческого опыта и средством познания окружающего мира. Именно на данном этапе развития закладываются основы всего последующего лингвистического образования человека.

К концу дошкольного возраста при определенных условиях воспитания ребенок начинает не только пользоваться речью как средством достижения желаемого или с целью общения, но и осознавать ее строение, что имеет важное значение для последующего овладения грамотой.

Поскольку дошкольный возраст сензитивен в отношении усвоения норм родного языка, то развитие речи идет в нескольких направлениях: совершенствуется ее практическое употребление в общении с другими людьми, формируется грамматическое оформление и лексическое наполнение речи, вместе с тем речь становится основой перестройки психических процессов, орудием мышления.

К моменту поступления в школу у ребенка начинает преобладать словесно-логическое мышление, что вызывает активизацию процесса оречевления и побуждает к развернутости речи, ее дальнейшему развитию и окончательному оформлению в школьные годы.

Таким образом, анализ научных исследований показывает, что своевременное и качественное развитие речевой культуры дошкольника оказывает большое влияние на все стороны развития его личности. В связи с этим увеличиваются требования и к развитию речевых способностей самих педагогов и обучающихся, к формированию умений пользоваться всеми богатствами родного языка в практике общения с детьми, педагогами и родителями обучающихся.

Речь педагога по своей сути является эталоном для ребенка. Поскольку ребенок еще не в силах дать объективную дифференциальную оценку обращенной к нему речи, речь воспитателя является для него образцом по форме и содержанию. Немаловажными являются и качества обращенной речи. От того, насколько она будет правильной, чистой, с корректным лексическим наполнением и грамматическим оформлением, связной и доступной для понимания обучающегося, зависит и уровень усвоения родной речи, ее культуры, норм, словарного богатства, и наличие правильных словесных оборотов в речи воспитанников.

Речевое мастерство – наименее разработанная часть педагогики, а между тем от того, насколько педагог обладает речевым мастерством, зависит формирование мотивов и интересов ребенка, скорость и прочность усвоения, сохранения припоминания, точность, логичность и выразительность детской речи.

Таким образом, под формированием готовности будущих педагогов дошкольного образования к развитию речевой культуры воспитанников мы понимаем сложное профессионально значимое качество, обеспечивающее успешность решения профессиональных задач речевого развития детей дошкольного возраста и позволяющее находить оптимальные средства педагогического воздействия на речь воспитанников, которые будут способствовать повышению уровня речевой культуры подрастающего поколения.

Представляя речевую культуру как неотъемлемую часть профессионально-педагогической деятельности, лингвисты, психологи и педагоги включают в ее структуру следующие компоненты:

- 1) ценностно-мотивационный;
- 2) содержательный (теоретический);

3) операциональный (практический);

4) эмоциональный.

Ценностно-мотивационный компонент включает ценностные установки, которые стимулируют потребность у будущих педагогов приобретать специальные знания, стремление самообразовываться и совершенствовать свои коммуникативные качества, а также осознавать важность речевой культуры в работе с детьми дошкольного возраста [2, с. 47–48].

Основу содержательного или теоретического компонента составляет интеграция лингвистических, общекультурных и психолого-педагогических знаний по основным направлениям работы речевой культуры [2].

Операциональный, или практический, компонент обеспечивает непосредственное решение теоретических и практических профессионально-педагогических задач, проектирование новых целей обучения, принципов, педагогических технологий. Данный компонент показывает, как педагог может применить свои теоретические знания норм речи в практической деятельности. Критериями его сформированности являются: организация педагогического взаимодействия с детьми дошкольного возраста, умение подбирать адекватные методические и языковые средства, обеспечивающие развитие речевой культуры детей дошкольного возраста [2].

Эмоциональный компонент предусматривает умение видеть и чувствовать эмоциональное состояние ребенка, понимать его точку зрения [2, с. 47–48].

Согласно научным исследованиям, можно выделить следующие уровни сформированности готовности будущих педагогов к развитию речевой культуры воспитанников: высокий, средний, низкий.

Высокий уровень готовности к развитию речевой культуры детей дошкольного возраста представляет собой оптимальную модель готовности. Педагог освоил теоретические, методологические, методические знания в сфере педагогики дошкольного возраста, может использовать их в практической деятельности, осознает значимость речевого развития детей, в том числе развития речевой культуры, имеет потенциал профессионального творчества, стремится к самосовершенствованию и развитию своих умений.

Средний уровень готовности к развитию речевой культуры детей дошкольного возраста характеризуется неравномерным развитием структурных компонентов готовности.

Низкий уровень готовности к развитию речевой культуры детей дошкольного возраста определяется как недостаточный запас знаний, умений, навыков развития в сфере речевой культуры.

Таким образом, речевая компетентность является одной из основных характеристик современного педагога, поскольку теоретическое и практическое владение нормами языка, умение использовать речь как средство общения и способ передачи информации, определенный запас лексических средств, знание грамматических правил и орфоэпических норм стали необходимым требованием в педагогической деятельности. На данном этапе развития высшей школы этот вопрос становится особо актуален, ведь в большинстве случаев у будущих педагогов обнаруживается лишь теоретическая база и недостаточное количество речевой практики. Профессиональная подготовка будущих педагогов дошкольного образования должна обеспечить компетентных в коммуникативном отношении педагогов.

Перспективы дальнейшего исследования проблемы формирования готовности педагога к развитию речевой культуры дошкольников мы видим в разработке и научном обосновании организационно-педагогических условий, способствующих эффективной подготовке обучающихся педагогического вуза к развитию речевой культуры воспитанников.



**Список литературы**

1. **Бибешко Л.О.** Учебная ситуация как средство воспитания речевой культуры / Л.О. Бибешко // Вестник Оренбургского государственного университета. – Оренбург, 2016. – № 8 (196). – С. 3–7.
2. **Лосева Н.А.** Развитие речевой культуры будущих педагогов дошкольного образования как основы их профессиональной деятельности / Н.А. Лосева // Концепт: научно-методический электронный журнал. – 2012. – № 6. – С. 46–50.
3. **Скворцов Л.И.** Норма литературного языка и культура речи: актуальные проблемы культуры речи / под ред. В.Г. Костомарова, Л.И. Скворцова. – М., 2009. – 235 с.
4. **Сластенин В.А.** Аксиологические основы образования [Текст] / В.А. Сластенин // Ценностные приоритеты общего и профессионального образования: Материалы Международной научно-практической конференции. – Часть 1-5. – М., 2000. – С. 45–47.
5. **Цукович В.А.** Актуальные проблемы культуры речи / В.А. Цукович. – М., 1991. – 403 с.



УДК 37.01-029:9:929 Ушинский

## РАЗВИТИЕ ИДЕЙ К.Д. УШИНСКОГО В ТРУДАХ ЕГО ПОСЛЕДОВАТЕЛЕЙ

**Головки Т.И.**

магистрант II курса, направление подготовки  
«Педагогическое образование. Начальное  
образование», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
*odnoralova.2017@mail.ru*

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

---

*В данной статье рассматривается влияние идей К.Д. Ушинского на развитие педагогической мысли в дореволюционный период. Анализируется деятельность его последователей – ведущих педагогов того времени, которые создавали все необходимые условия для благоприятного обучения в народной школе.*

**Ключевые слова:** К.Д. Ушинский, отечественная педагогика, образование, воспитание, дидактические принципы.

---

**Передовые** идеи Константина Дмитриевича Ушинского повлияли на педагогику многих стран мира, не теряя своей актуальности и по сей день. К.Д. Ушинский не только сформулировал задачи и главные проблемы, стоящие перед воспитанием и практикой обучения, но и нашел пути решения многих из них. Кроме того, педагог первым задумался о воспитании гармоничной личности, формирование которой требует знания ее психологических и физических особенностей, а также влияния на нее окружающей среды.

Основу педагогической системы К.Д. Ушинского составляла совокупность взаимосвязанных идей: народность – общественность – наука. То есть доступность материала, обучение на родном языке, работа в классно-урочной системе, изучение как естественных, так и гуманитарных наук, систематичность и активность.

Эти идеи не остались незамеченными и получили продолжение в работах многих его последователей. Цель данной статьи – рассмотреть развитие идей К.Д. Ушинского в трудах прогрессивных педагогов в дореволюционный период.

Земский деятель по народному образованию Николай Александрович Корф (1834–1883) явился автором устройства в России дешевой и краткосрочной начальной школы, которую ведет один учитель. Избранный членом училищного совета от земства, педагог сумел победить равнодушие к народному образованию.

Николай Александрович организовывал земские школы и занимался повышением качества уровня образования и воспитания в них. Особое внимание он уделял здоровью детей, поэтому школы строились просторные, светлые, способные вместить необходимое количество учащихся. Именно Н.А. Корф ввел систему трехлетней школы, где учитель вел занятия одновременно с учащимися трех классов. Было подробно разработано ежедневное расписание занятий. Они длились 6 часов, с двухчасовым перерывом на обед. Учащиеся занимались звуковой методой (18 ч. в нед.), чтением (12 ч. в нед.), игрой в буквы (6 ч. в нед.), сочинением

слов (6 ч. в нед.), скорописью (6 ч. в нед.), чистописанием (6 ч. в нед.), диктовкой (5 ч. в нед.) [3].

Для сельских школ Н.А. Корф разработал особую программу, позволяющую детям освоиться и получить все необходимые знания по растительному и животному миру, гигиене, местным ремеслам. На этих уроках было введено использование муляжей или рисунков. В работе учителя школы использовали наглядные пособия и книги К.Д. Ушинского «Родное слово» и Н.А. Корфа «Наш друг».

Педагог считал, что работа с учащимися должна строиться на взаимном доверии и уважении, был противником палочной системы. Как и К.Д. Ушинский, он использовал ряд дидактических принципов в своей работе: 1) сознательность и активность учащихся в процессе обучения; 2) наглядность в обучении; 3) последовательность; 4) прочность знаний и навыков.

Н.А. Корф также является автором ряда работ: «Земский вопрос (о народном образовании)», «Русская начальная школа. Руководство для земских гласных и учителей сельских школ», «Руководитель для воскресных повторительных школ» и др.

Еще одним педагогом, поддерживающим идеи К.Д. Ушинского, можно назвать Николая Федоровича Бунакова (1837–1904). Он занимался организацией и развитием народной школы, был как теоретиком, так и практиком начальной школы. Особое внимание уделял развитию учителей, руководил летними учительскими съездами и курсами в ряде губерний. Кроме того, под влиянием работ К.Д. Ушинского им была разработана методика объяснительного чтения, которая предполагала обдумывание прочитанного учащимися для получения максимального результата в обучении.

На личные деньги Н.Ф. Бунакова в его родном селе Воронежской губернии была построена начальная школа, где учились дети и взрослые. При школе работала библиотека, которая проводила и массовые мероприятия. Николай Федорович считал, что крестьянские дети должны получать разнообразные знания, включая природоведение, историю, географию, арифметику, краеведение, литературу. Дети изучали азбуку по аналитико-синтетическому звуковому методу К.Д. Ушинского, а после учились по книге Н.Ф. Бунакова «Азбука и уроки чтения» и «Книжка-первинка» [2, с. 68].

Стоит также отметить, что Н.Ф. Бунаков был одним из первых организаторов самодеятельного крестьянского театра, в репертуар которого входили классические русские и иностранные произведения (А.С. Пушкина, А.Н. Островского, Л.Н. Толстого, Н.В. Гоголя, Ж.Б. Мольера и других).

Педагог является автором 13 учебников и методических пособий, 120 педагогических и литературных работ, самые известные из которых: «В школе и дома: хрестоматия», «Обучение грамоте по звуковому способу», «Очерк народного образования Вологодской губернии» и др.

В.И. Водовозов (1825–1886) отстаивал гуманистическую идею развития целостной, творческой и самостоятельно действующей в мире личности. Стоит отметить, что Василий Иванович выступал также и организатором воскресной школы, которой он руководил и где проводил занятия. Он считал, что в образовании огромное значение имеет сформулированный Константином Дмитриевичем принцип наглядности, позволяющий детям легко усваивать информацию.

Кроме того, В.И. Водовозов поддерживал идею К.Д. Ушинского о необходимости женского образования. Педагог преподавал литературу в Смольном институте благородных девиц. Данный институт на протяжении многих лет был образцом среди женских учебных заведений [1].

Так же, как и другие последователи К.Д. Ушинского, В.И. Водовозов активно занимался составлением книг и методических пособий по литературе. Самым популярным в то время его трудом была «Книга для первоначального чтения в народных школах», которая знакомила учащихся с окружающим их миром.

Поддержал идею К.Д. Ушинского о народности в образовании и Василий Яковлевич Стоюнин (1826–1888). В своей работе он активно занялся разработкой методики преподавания русского языка и словесности. Считал, что в народном образовании особое место должно занимать преподавание истории, русского языка и литературы. Также он полагал, что преподавание должно строиться на идеях осмысленного изучения предметов, а значит – простоты и доступности информации. Был противником наказаний в школе [4].

Самый известный его труд – «О преподавании русской литературы» – по праву считался лучшим методическим пособием по методике преподавания русской литературы в дореволюционной школе.

Стоит отметить, что определенное влияние Константин Дмитриевич Ушинский имел на Константина Николаевича Леонтьева (1831–1891), Василия Васильевича Розанова (1856–1919), Петра Федоровича Каптерева (1849–1923), Сергея Александровича Рачинского (1833–1902) и многих других. Каждый из них поддерживал определенные дидактические принципы, озвученные К.Д. Ушинским, и использовал их в своей работе. Все они были равнодушны к своей работе, стремились сделать что-то большее, внести новаторство в свою работу.

Константин Дмитриевич Ушинский имел огромное влияние на развитие педагогической мысли в дореволюционный период. Его последователями стали ведущие педагоги того времени, которые создавали все необходимые условия для эффективного обучения в народной школе. Они выступали разработчиками учебных программ, писали методические рекомендации, делились бесценным опытом в среде учителей. Такая работа имела свои результаты, а идеи К.Д. Ушинского и сегодня не теряют своей актуальности.

#### Список литературы

1. **Водовозов В.И.** Избранные педагогические сочинения: Монография / В.И. Водовозов. – М. : Акад. пед. наук РСФСР, 1953. – 376 с.
2. **Мартынова Е.Н.** Методическая система Н.Ф. Бунакова / Е.Н. Мартынова // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 4. – С. 66–70.
3. **Михайлова, Л.П.** Педагогическая деятельность и педагогические взгляды Н.А. Корфа: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.П. Михайлова; Киев, 1958. – 14 с.
4. **Стоюнин В.Я.** Избранные педагогические сочинения / сост. Г.Г. Савенок. – М. : Педагогика, 1991. – 368 с.

УДК 373.015.3:159.922

## ОСОБЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ И ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИХ ЗАИНТЕРЕСОВАННОСТИ К ОБУЧЕНИЮ

**Евтерева О.Г.**

магистрант II курса, специальность «Начальное образование», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
[evterevaolesya@mail.ru](mailto:evterevaolesya@mail.ru)

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

---

*В статье рассмотрены особенности методической системы обучения математике, направленной на развитие интеллектуальных способностей младших школьников.*

**Ключевые слова:** интеллектуальное развитие, способности, заинтересованность, интерес к математике, методическая система.

---

**Объективной** необходимостью построения независимой республики является создание оптимальных условий для обучения, воспитания и интеллектуального развития всех членов общества, возрождение интеллектуальной элиты страны. Реализовать это можно путем целенаправленной деятельности образовательной системы. Основу современного информационного общества составляют не традиционные материальные, а информационные, интеллектуальные ресурсы – знания, наука, организационные факторы, интеллектуальные способности людей, их инициатива, творчество. Появилась настоящая потребность в творческих, деятельных, одаренных, интеллектуально и духовно развитых гражданах [2, с. 4].

Как следствие, весомой задачей начальной школы является формирование интеллектуальных способностей ребенка как неотъемлемой составляющей гармоничного развития детской личности. И именно математика играет особую роль в умственном воспитании детской личности, развитии его интеллекта. Ведь результатом обучения является не только знания, но и особый стиль мышления. А мышление всегда возникает и начинается с задачи и осуществляется как процесс решения познавательных и других задач. Ознакомление детей с математикой способствует развитию научного мировоззрения, создает широкие возможности для развития интеллектуальных способностей младших школьников: памяти, логического и критического мышления, интуиции, воображения, внимания. Как показывает опыт, нередко в процессе обучения наблюдается снижение интереса учащихся к математике, особенно интеллектуально одаренных младших школьников. Это обстоятельство объясняется тем, что таким детям учителя уделяют мало внимания, не заботятся о создании условий для их интеллектуального развития.

Формирование интеллектуальных способностей и умственного развития учащихся как проблема исследовалась как психологами (Б. Ананьевым, А. Занковой, Н. Лейтесом, С. Рубинштейном, К. Менчинской, С. Калмыковой и др.), так и методистами (В. Крутецким, А. Топу-



зовым, А. Чашечниковой и др.), а также передовыми учителями (Л. Липовой, Л. Морозовой, Л. Луценко, В. Онацким, Б. Пашневой и др.). Пути формирования интереса к обучению исследовали М. Махмутов, В. Онищук, М. Моро, А. Пышкало, И. Тесленко, М. Богданович и др. Однако в совокупности сформулированная нами проблема не была предметом специального исследования.

Цель данной статьи – рассмотреть особенности развития интеллектуальных способностей младших школьников на уроках математики и очертить пути формирования их заинтересованности к обучению.

Интеллектуально развитые, одаренные люди приносят большую пользу обществу, государству, является ее гордостью. Поэтому перед обществом, государством, школой и семьей возникает проблема интеллектуального развития детей, начиная с младшего школьного возраста. Мы считаем, что качественной характеристикой интеллектуально развитого ученика является определенный уровень сформированности его мышления. Основательное овладение знаниями содержательно и функционально связано с развитием стиля мышления, в частности математического. Известно, что мышление человека возникает и начинается с задачи и характеризуется четкой направленностью самого процесса на ее восприятие и решение. Это обеспечивается постановкой вопроса, в котором формируется задача. От четкости постановки вопроса зависит не только четкость задачи, но и целеустремленность самого процесса мышления.

В то же время конкретизация задачи обеспечивает активизацию знаний для использования в новых условиях. Процесс решения задачи начинается с ее осознания и выяснения, важно видеть невыясненные стороны. Определенную роль играют умения, которые помогают сосредоточиться на вопросе, проблеме. Следует помнить, что интерес, заинтересованность в решении задачи играет активизирующую роль в мышлении, а идея ее решения возникает в виде догадки. Особую роль в решении играют средства. Они способствуют активизации знаний, их применению в новой ситуации с учетом конкретной задачи [3, с. 38].

Во многих исследованиях отмечается, что успех решения умственной задачи зависит от различных факторов: степени овладения умственными умениями, культуры умственного труда, волевых и эмоциональных компонентов и т.п.

Таким образом, мышление всегда возникает и начинается с задачи и осуществляется как процесс решения познавательных или иных задач. Благодаря им ученики познают математические факты, усваивают знания и овладевают математическими приемами и способами деятельности, развивают особое математическое мышление, постигают суть математического метода познания действительности.

В активизации интеллектуальной деятельности младших школьников значительное место занимает именно задача, выступая и средством, и методом обучения.

Содержание познавательной или нестандартной задачи определяется сведениями из окружающей среды вследствие интереса ребенка и наличием знаний. Задача всегда подводит ребенка к выяснению условий, поиску путей, к анализу и синтезу, соотношению известного и неизвестного. По нашему мнению, методическая система обучения младших школьников должна, во-первых, строиться на обучении их приемам умственной деятельности при решении задач, во-вторых, использовать определенный набор задач, позволяющих осуществить цель интеллектуального развития учащихся.

Таким образом, подбор системы математических задач является главной дидактической задачей учителя в обучении математике. Разрабатывая систему заданий, направленных на интеллектуальное развитие детей, надо исходить из методического анализа математического решения задачи, учитывать цель использования задач, потребность в оптимизации учеб-



ного процесса, индивидуальные особенности младших школьников. При этом соблюдаются (А. Корчевская [5] и др.) следующие концептуальные требования:

1) система должна способствовать развивающему обучению математике, оптимальному развитию каждого ребенка в частности; она должна учитывать уровень развития детей и соответствующие гомогенные группы учащихся класса: сильные, средние, слабые;

2) система должна обеспечивать рост самостоятельности учащихся в научно-познавательной деятельности, оказывать положительное влияние на умение детей решать задачи в целом;

3) задачи системы должны быть согласованы с тем материалом, который изучается по учебнику, и находиться в зоне доступности ребенка;

4) система должна осуществлять пропедевтическую функцию в изучении математики, в частности знакомить учащихся с различными разделами математики, которые в начальной школе не изучаются;

5) система должна учитывать современные условия школьной практики, быть удобной для работы учителя.

В процессе работы становится понятно, что задачи целесообразно сгруппировать, опираясь на наиболее часто применяемые в методике обучения математике классификации задач (Г. Лышенко, М. Моро, А. Пышкало). При наполнении этих групп конкретными задачами должен учитываться уровень их сложности.

Мы выделяем следующие группы задач.

1. Задачи, связанные с десятичной системой исчисления.
2. Задачи на изменение результата действия в зависимости от изменения компонентов.
3. Осложненные типовые задачи (простые и составные). Сюда относим и задачи, предусмотренные программой для 5–6 классов, посильные для младших школьников.
4. Задачи алгебраического содержания.
5. Задачи геометрического содержания.
6. Задачи, связанные с понятиями комбинаторики и математической статистики.
7. Задачи логического характера.
8. Игровые математические задачи (головоломки, числовые лабиринты, магические квадраты, задачи-шутки, ребусы, кроссворды и др.).

Учебная деятельность учащихся должна организовываться в соответствии с общим подходом к решению математических задач, иметь четыре основных этапа (осмысление условия задачи, поиск плана решения задачи; воспроизведение выбранного плана решения; проверка правильности решения и полученного результата) с соблюдением эвристической направленности. Это позволит сформировать у учащихся умения продуктивной деятельности в процессе поиска общих путей решения математических задач, овладеть алгоритмическими приемами и эвристическими методами поисковой деятельности при решении математических задач, будет способствовать их интеллектуальному развитию.

Организацию работы необходимо осуществлять в соответствии со следующими дидактическими принципами: индивидуализации и дифференциации обучения; доверия и поддержки; привлечения детей к участию в жизни школы.

При работе с интеллектуально одаренными детьми на уроках математики могут быть использованы такие формы организации обучения: фронтальные занятия (дискуссии, семинары, школьные лекции, ролевые игры и т.д.); групповые занятия (парные, постоянные группы по переменной функций их участников, групповой разделением класса с одинаковой задачей – поисковые группы, с разными задачами, с общим отчетом каждой группы перед всем классом) и индивидуальные занятия (дополнительные задания на поиск определенных научных



сведений, метод «Замещения» учителя на уроке, включающий подготовку определенной информации, объяснение нового материала на примерах, проверку правильности выполнения задания у одноклассников и т.д.).

Органической составляющей методической системы работы учителя в направлении интеллектуального развития учащихся является внеклассная работа, содержание которой должно быть подчинено главной педагогической идее, которая закладывается учителем в основу учебной деятельности на уроке. Результативность методической системы учителя станет более высокой, если классная и внеклассная работа будут взаимно дополнять друг друга.

Среди разнообразия форм внеклассной работы по обозначенной цели наиболее удачными являются отдельные их виды, которые строятся на сочетании индивидуальной и групповой деятельности, целью которой является привлечение учеников во внеурочное время к математической деятельности, которая способствовала бы развитию их интереса к математике, углубляла и расширяла бы их знания в области математических наук, приобщала бы к различным массовым интеллектуальным соревнованиям (математическим олимпиадам, турнирам, конкурсам и т.д.), а также индивидуальной исследовательской работе (поиску нестандартных задач или задач определенного типа, самостоятельному их составлению и предсказанию различных способов их решения и т.п.). Важным этапом в поисках воздействий обучения, которые бы способствовали развитию человеческого интеллекта, является обращение ученых исследователей и педагогов-практиков к проблемному обучению [2, с. 31].

Очень важным также является метод эмоционального стимулирования: создание учителем эмоционально-психологического контакта с учениками, возникновение положительных эмоций по отношению к учебной деятельности, ее содержанию, форме и методам. Это создание ситуации успеха в достижении поставленной цели, поощрения и использования игровых форм учебной деятельности, применения проблемного и исследовательского изложения материала и т.п.

Противоречия между правильно поставленными задачами и недостаточным уровнем знаний порождает движущую силу в деятельности ученика (повышение познавательной активности, внимания, желания действовать, творить), что, в свою очередь, способствует их интеллектуальному развитию.

### Список литературы

1. **Гетманова А.Д.** Логика: Учебник для студентов педвузов / А.Д. Гетманова – М.: Высш. шк., 2016. – 288 с.
2. **Икунина З.** Интеллектуальная подготовка специалистов / З. Икунина // Начальная школа. – 2003. – № 4. – С. 38–40.
3. **Корчевская А.П.** Работа над задачами повышенной сложности по математике в начальных классах / А.П. Корчевская – Симферополь: Учебники и пособия, 2017. – 144 с.



УДК 37.01

## ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Жолнерович Б.Н.**

магистрант I курса, направления подготовки  
«Управление образовательными организация-  
ми» ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
*bogdana21238@gmail.com*

**Научный руководитель:** Федоричева И. А., канд. филос. наук, доцент кафедры педаго-  
гики Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

---

*В данной статье рассматриваются особенности современной трактовки термина «патриотизм», основы патриотического воспитания, проводится анализ научной литературы с целью изучения подходов к вариациям определения «патриотическое воспитание».*

**Ключевые слова:** патриотизм, патриотическое воспитание, любовь к Родине, нравственный принцип.

---

**П**онятие воспитания в обывательском смысле – это повседневное и заурядное действие. Но если задуматься о его значении для жизни человека, общества, государства, то воспитание окажется понятием, лежащим в основе человеческого бытия. Ученые, на протяжении всей истории человечества размышлявшие о роли воспитания, приходили к тому, что воспитание – ключ к успеху и процветанию общества.

Нарушение процесса воспитания имеет многочисленные последствия в виде разнообразных форм девиантного поведения у человека. В число этих форм специалисты относят алкоголизм, наркоманию, преступность, самоубийства, проституцию [5, с. 240–243]. Особенно уязвимой категорией в отношении развития девиаций является молодое поколение.

Рассматривая основу процесса воспитания, К.Д. Ушинский подчеркивал его духовное начало, называя «воспитание» величайшим вопросом человеческого духа [1, с. 4]. Такое высокое понимание воспитания легко соотносится с одной из ее многочисленных граней, с патриотическим воспитанием. Патриотическое воспитание в педагогической литературе определяется как неотъемлемая часть общего процесса воспитания. Основная цель патриотического воспитания – развитие у человека такого качества, как патриотизм. Патриотизмом называют любовь, преданность и привязанность к Отечеству, своему народу [5, с. 240–243].

Таким образом, патриотизм, по сути, является чувством любви к Родине, а значит, личным внутренним опытом человека, частью его ценностного мира. Ценностями называют любой объект (в том числе и идеальный), имеющий жизненно важное значение для субъекта (индивида, группы, слоя, этноса) [2, с. 261–263]. Семья человека, его друзья, родные места, память о предках – эти общие для человека ценности относятся к духовным и являются фундаментом для воспитания любви к отечеству. Развитие патриотизма у молодых людей обогащает личность высшими ценностями, что проявляется в уважении к людям, истории, в ответственности перед своей семьей, заботе о близких людях, в желании защищать Отечество.



Перед патриотическим воспитанием лежит непростая задача, требующая тонких инструментов воздействия на ценностную сферу молодого поколения, поскольку его целью является воспитание патриотизма или любви к Родине.

Большинство основоположников педагогических и психологических наук сходятся во мнении, что основным инструментом успешной воспитательной деятельности является личность осуществляющего этот процесс человека.

Главная цель патриотического воспитания – это возрождение в обществе патриотизма и гражданственности как важнейших социальных и духовно-нравственных ценностей, развитие и формирование молодого поколения, обладающего важными активными социально значимыми качествами, способного проявить их в интересах общества, в совершенствовании и укреплении его основ, в том числе и в тех видах деятельности, которые связаны с обеспечением его безопасности и стабильности [2, с. 261–263].

В настоящее время в научной педагогической литературе встречается неоднозначное отношение к понятию «патриотизм» и достаточно многогранные его трактовки. Однако во всех определениях этого понятия присутствуют аспекты нравственной характеристики личности.

В самом общем понимании патриотизм понимается как нравственный принцип, нравственная норма, нравственное чувство; патриот – это человек, который переживает глубокое чувство уважения и любви к культуре и истории своего Отечества, к достижениям народа [3, с. 108–111].

А.А. Буцкая рассматривает патриотизм как взаимосвязанную совокупность нравственных чувств и черт поведения, включающую любовь к Родине, активный труд на благо Родины, умножение и следование трудовым традициям народа, бережное отношение к историческим памятникам и обычаям родной страны, привязанность и любовь к родным местам, стремление к укреплению чести и достоинства Родины, готовность и умение защищать ее, мужество, воинскую храбрость и самоотверженность, дружбу и братство народов, нетерпимость к национальной и расовой неприязни, уважение обычаев и культуры других стран и народов, стремление к сотрудничеству с ними [2, с. 261–263].

Н.В. Алешина дает собственное определение: патриотическое воспитание – это процесс взаимодействия педагогов и воспитанников, направленный на развитие патриотических чувств, формирование устойчивых норм патриотического поведения и патриотических убеждений [1, с. 39].

С этим мнением согласна Т.А. Спицына, которая понимает результат патриотического воспитания как сформированность ценностного отношения человека к труду, Отечеству, деятельности, человечеству. Любовь к Отечеству сегодня особенно рассматривается и актуализируется как один из способов возрождения государства, считает ученый [3, с. 108–111].

Е.С. Шанина убеждена, что под патриотическим воспитанием следует понимать формирование в ребенке приверженности важнейшим духовно-нравственным ценностям, заботы об интересах страны, готовности ради своей страны к самопожертвованию, гордости за героические подвиги, за культурный и научно-технический вклад в мировую цивилизации [4, 305-308].

Таким образом, патриотическое воспитание детей является одной из важных задач учреждения образования. Это сложный образовательный процесс, в основе которого лежит развитие нравственных чувств. Проектирование воспитательного процесса при формиро-



вании патриотизма как устойчивого качества личности необходимо рассматривать в совокупности с получением нравственных знаний, эмоционально-оценочных действий ребенка и мотивации к усвоению комплекса национальных ценностей и традиций, что и определяет сущность процесса воспитания.

При всем многообразии патриотических воздействий, организуемых субъектами воспитательной деятельности (семьей, государственными, общественными и религиозными институтами; учебно-воспитательными заведениями), на наш взгляд, особенное влияние имеет деятельность, погружающая молодежь в тему Великой Отечественной войны. Патриотическое воспитание невозможно без формирования у молодого поколения уважительного отношения к прошлому и настоящему своей страны [4, с. 305–308].

Итак, подводя итоги, хотелось бы отметить, что патриотическое воспитание должно быть направлено на формирование и развитие личности, обладающей качествами гражданина-патриота своей Родины и способной успешно выполнять гражданские обязанности в мирное и военное время.

#### Список литературы

- 1. Актуальные проблемы патриотического воспитания детей и молодежи: опыт, проблемы, направления развития:** Материалы региональной научно-практической конференции с межрегиональным участием (г. Нижневартовск, 28 апреля 2017 года) / Отв. ред.: Р.З. Фаттахова; под общ. ред. В.И. Лутовинова. – Екатеринбург : ФОРТ ДИАЛОГ-Исеть, 2017. – 398 с.
- 2. Буцкая А.А.** Основные принципы духовно-нравственного воспитания школьников / А.А. Буцкая // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). – Уфа : Лето, 2015. – С. 261–263.
- 3. Спицына Т.А.** Организация массовой работы учащихся с целью воспитания патриотизма / Т.А. Спицына, Д.Д. Столина // Молодой ученый. – 2017. – № 11.2 – С. 108–111.
- 4. Шанина Е.С.** Роль социально-педагогической составляющей в процессе патриотического воспитания старшеклассников / Е.С. Шанина // Молодой ученый. – 2017. – № 51 (185). – С. 305–308.
- 5. Шульженко М.Э.** Патриотическое воспитание современной молодежи / М.Э. Шульженко // Молодой ученый. – 2017. – № 47 (181). – С. 240–243.



УДК 373.3.091.212

## ФОРМИРОВАНИЕ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ ПРИЕМОВ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРЕДМЕТНО-МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Корсун С.В.**

магистрант II курса, специальность  
«Начальное образование»,  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
korsun.sofia@mail.ru

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

---

*Статья посвящена проблеме формирования у младших школьников вычислительных навыков. Выделены качества, которыми характеризуется высокая степень сформированности вычислительных навыков.*

**Ключевые слова:** математическая образовательная отрасль, приемы вычислений, вычислительные навыки, табличные случаи арифметических действий.

---

*А*даптация ЛНР к новым образовательным стандартам предполагает формирование соответствующей системы обучения учащихся и определение требований к их образованности. Цель начального образования, как указано в стандарте образования ЛНР, заключается во всестороннем развитии ребенка, его талантов, способностей, компетенций и разнообразных умений [5, с. 92].

Одним из признаков ключевых математических компетентностей младшего школьника является вычислительная компетентность, то есть знания о сути приемов исчисления и умение реализовывать вычислительные приемы в уровне навыков. В ходе исследования проблемы формирования осознанных и прочных вычислительных навыков видно, что этому вопросу уделялось значительное внимание такими учеными, как М. Бантова, Л. Занков, Я. Король, С. Скворцова, А. Заика, А. Пышкало и другие. М. Бантова исследовала целостную систему формирования у младших школьников вычислительных навыков, определила суть вычислительного приема и вычислительных навыков, разработала методику работы по формированию вычислительных навыков. Ученые Н. Менчинская, Н. Истомина, А. Пышкало, П. Байрамукова, А. Белошистова указывали на необходимость формирования вычислительных навыков. Эта проблема отражена и в трудах психологов, методистов и учителей А. Столяра, Н. Стефанова, Н. Волковой, М. Моро, М. Скаткин и другие. Особый вклад в исследование методики формирования вычислительных навыков, определения последовательности обработки и выделении показателей высокого уровня сформированности вычислительных навыков вносит С. Скворцова. Учитывая вышесказанное, убеждаемся, что проблема является актуальной.

Целью статьи является теоретическое обоснование и раскрытие проблемы формирования осознанных и прочных вычислительных навыков у учащихся начальной школы на уроках

математики. В типичных образовательных программах начального образования в математической сфере образования одной из важнейших задач обучения математике определены: «Формирование и развитие осознанных и прочных вычислительных навыков» [5, с. 135]. Ведь вычислительные умения помогут ребенку усвоить ряд вопросов теории арифметических действий, помогут усвоить письменные приемы вычислений. Основа всех вычислительных навыков – табличные случаи арифметических действий, внетабличные случаи, выполняемые устно и письменно – закладывается в начальных классах. Задача учителя в этот период – сформировать прочные навыки сложения, вычитания, умножения и деления.

В начальном курсе математики учащиеся должны усвоить на уровне вычислительные навыки по таблице добавления (вычитания) в пределах 10, таблицу сложения однозначных чисел с переходом через разряд и соответствующие случаи вычитания, таблицу умножения и соответствующие случаи деления. Усвоение этих таблиц должно быть доведено до автоматизма. Иначе ученики будут чувствовать трудности по мере овладения различными вычислительными умениями, в каждое из которых как в операции входят вычислительные навыки.

Вычислительные умения – это последовательное выполнение действий, в которых каждая операция осознается и контролируется. Вычислительную деятельность младших школьников нужно организовывать такими способами, которые будут способствовать не только формированию осознанных вычислительных умений и навыков, но и всестороннему развитию учащихся: развитию мышления, смекалки, памяти, внимания, речи, наблюдательности. Задания должны быть развивающего характера с учетом индивидуальных особенностей и жизненного опыта школьников. Отметим, что формирование прочных вычислительных навыков у учащихся в процессе обучения является долговременным и устойчивым процессом, ведь вычислительные навыки – это высокая степень овладения приемом.

Как отмечает М. Бантова, «методику работы над вычислительным приемом строят примерно по одному плану: сначала готовят учеников к ознакомлению с приемом, затем вводят прием и затем выполняют упражнения, направленные на формирование умения применять прием в различных конкретных условиях и на формирование вычислительной навыки» [1, с. 75].

Для осознанного и прочного усвоения устных и письменных приемов вычислений нужно сочетать теоретическую и практическую часть учебного материала, использовать достаточное количество разнообразных тренировочных заданий, сочетать устные и письменные вычисления, применять традиционные и рациональные приемы вычислений. Обладать вычислительными навыками ученику необходимо, хотя использование компьютера, калькулятора облегчает процесс вычислений.

Сначала учеников знакомят с соответствующими вычислительными приемами, затем на нескольких уроках решают упражнения по исчислению, чтобы знания приемов превратились в умение, а потом стали крепкими навыками [1, с. 58].

Вычислительные навыки (по М. Бантовой) характеризуются правильностью, осознанностью, рациональностью, обобщенностью, автоматизмом и прочностью усвоения. То есть сформированные вычислительные навыки означают, что для нахождения значения числового выражения ученик знает, какие операции и в какой последовательности нужно выполнить в быстром темпе. Отметим, что правильность вычислительных навыков проявляется в том, что ученик правильно выбирает и выполняет операции, которые составляют прием, и получает правильный результат. Осознанность характеризуется знанием учеником избранных операций и порядка их исполнения и умением прокомментировать выполняемые действия. Рациональность означает выбор учеником тех операций, которые дают возможность легче и быстрее получить правильный результат, в случае если существуют различные приемы



вычислений. Если ученик может применить прием вычислений ко многим случаям или перенести на новые случаи, то это характеризует качество вычислительных навыков – обобщенность. Если у ученика сформированы вычислительные навыки, то есть он имеет высокую степень овладения приемами вычислений, сохраняет в памяти на долгое время, то это свидетельствует о прочности усвоения вычислений. При формировании вычислительных навыков у школьников не нужно перескакивать с одного вида примеров на другой, потому что это не обеспечит сознательного усвоения учебного материала. Вычислительные навыки нужно формировать поэтапно, следуя логической связи.

Выделяют следующие этапы формирования вычислительных навыков: подготовка к усвоению вычислительного приема, ознакомление с вычислительным приемом и закрепление вычислительного приема и выработки навыка. Во время подготовки к усвоению вычислительного приема ученики должны знать те теоретические положения, на которых основывается такой прием, владеть каждой операцией, составляющей прием и понимать отдельные шаги приема вычислений.

Чтобы детям было интереснее знакомиться с новым приемом вычислений, целесообразно создавать проблемную ситуацию, использовать наглядность, памятки или схемы решения. Вычислительные приемы сначала нужно выполнять под руководством учителя, а затем – самостоятельно. На этапе закрепления знаний приема и выработки вычислительных навыков ученики должны твердо усвоить систему операций, составляющих прием, и быстро выполнять эти операции. Работая с учениками, важно предусмотреть эти этапы. Какой будет продолжительность каждого из этапов, укажет сложность приема и уровень подготовки учащихся.

Ученые С. Скворцова и А. Оноприенко определяют такую последовательность обработки каждого из приемов: проработка отдельных операций, из которых состоит прием; создание проблемной ситуации, решение которой ведет к выделению приема выполнения действий; выполнение действий по схемам решения с целью усвоения содержания приема вычислений; развернутое комментирование вслух выполняемых действий; сокращение соображений по представленному алгоритму; выполнение однотипных задач с целью сокращения и автоматизации действий [5, с. 16].

То есть сначала проводится подготовительная работа к введению приема вычислений, затем, после выделения приемов выполнения действия, определяются изменения в ранее изученном случае вычисления, дальше ученики учатся решать по схеме, с комментированием вслух, в дальнейшем осознают соображения по сокращенной схеме и доводят знания приема вычислений до автоматизма. Учителю нужно также учитывать, что не все ученики одновременно осознают соображения по сокращенной схеме, поэтому важно время от времени возвращаться к полному объяснению и развернутой записи приема.

Л. Сухина выделяет такие параметры деятельности младших школьников вычислений:

1) сущность – формирование у учащихся вычислительных навыков, входящих в состав умений;

2) содержание – усвоение операций и действий вычислительного приема: а) выявление во время ознакомления с новым вычислительным приемом его теоретической основы и особенностей его применения;

б) выполнение этих операций в форме и последовательности, соответствующих вычислительному приему [6, с. 55].

На всех этапах формирования вычислительных навыков важную роль играют подобранные задачи на применение вычислительных приемов. Таких задач нужно подбирать в достаточном количестве и в разнообразной форме, ведь однотипные задачи утомляют учащихся.



На каждом уроке математики для совершенствования вычислительных навыков, тренировки памяти, внимания используют устную математику. Среди задач для устных вычислений можно выделить следующие: задача для усвоения таблиц арифметических действий, упражнения на формирование вычислительных навыков, задания на усвоение вопросов теории арифметических действий [2, с. 51]. Задача для устных вычислений подбирают в соответствии с темой урока, а также с целью закрепления и ликвидации пробелов в знаниях школьников.

Средством обратной связи между учителем и учениками служат математические диктанты, во время проведения которых ученики чаще записывают только ответы.

Стихотворные задачи, интересные квадраты, математические лабиринты, упражнения на определение закономерностей, задачи с логической нагрузкой, упражнения на восстановление математических знаков и многие другие задачи, представленные в интересной форме, способствуют развитию вычислительных навыков школьников.

Итак, эффективное взаимодействие учителя и учеников по формированию прочных и осознанных вычислительных навыков – одна из важнейших задач начальной школы. Овладев прочными навыками устных вычислений, ученики осознают законы и свойства арифметических действий, научатся творчески ими пользоваться, выбирая наиболее эффективные приемы их выполнения.

#### Список литературы

1. **Бантовова Н.А., Бельтюкова Г.В., Полевщикова А.Н.** Методика преподавания математики в начальных классах: изд. второе, перераб. и доп / Н.А. Бантовова, Г.В. Бельтюкова, А.Н. Полевщикова. – М. : Высшая шк., 2013. – 288 с.
2. **Белошистая А.В.** Методика обучения математике в начальной школе: курс лекций / А.В. Белошистая. – М. : ВЛАДОС, 2007.
3. **Вендина А.А.** Методические особенности изучения дробей в начальном курсе математики / А.А. Вендина // Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по матер. III междунар. заоч. науч.-практ. конф. – 2017. – С. 23–27.
4. **Скворцова С.А., Оноприенко О.В.** Формируем вычислительные навыки во 2-м классе. Учитель начальной школы. / С.А. Скворцова, О.В. Оноприенко. – 2013. – № 8. – 43 с.
5. **СТАНДАРТЫ ОБРАЗОВАНИЯ ЛНР** [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://minobr.su/educations-standarts.html>, свободный (Дата обращения 16.05.2021 г.).
6. **Сухина Л.А.** Теоретические основы формирования вычислительных навыков дидактика математике / Л.А. Сухина. – Инновационная наука. – 2015. – Вып. 25. – С. 55.



УДК 373.3.091.212

## ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЛОГИЧЕСКОГО ПРИЁМА СРАВНЕНИЯ СРЕДСТВАМИ МАТЕМАТИКИ

**Макарова О.И.**

магистрант II курса, специальность «Начальное образование», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
*makolya21@gmail.com*

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

---

*В статье рассматриваются педагогические условия формирования у младших школьников логического приёма сравнения в процессе изучения начального курса математики.*

**Ключевые слова:** логическое мышление, прием сравнения, математика.

---

*Для* успешного усвоения учащимися новой информации в начальной школе необходимо сформировать базовые умения логического мышления. Поэтому основным этапом образовательного процесса является развитие логического мышления.

При рассмотрении данного вопроса с точки зрения нынешней психологии и дидактики необходимо давать ученикам основные понятия о содержании и последовательности мыслительных действий, обеспечивающих усвоение информации. Если не развивать логические приемы с периода обучения в начальной школе, то у учащихся они останутся на низком уровне, они не смогут обоснованно и правильно использовать их в жизни.

Проанализировав подходы и концепции по данной проблеме, мы констатируем, что проблема формирования отдельных умственных приемов в условиях обучения еще не нашла должного отражения в содержании методики преподавания математики в начальных классах.

Рассмотрим определение логического мышления. Логическое мышление – это вид мышления, сущность которого в оперировании суждениями, понятиями, умозаключениями на базе основных законов логики, их соотнесении и сопоставлении. Это набор логически достоверных действий, связанных причинно-следственными связями, позволяющими согласовать знания с целью преобразования объективной действительности.

Приведенные ниже этапы развития приемов логического мышления младших школьников выделяет Н.Ф. Талызина: обучить учащихся выявлять свойства предметов; сформировать у учащихся умение подведения под понятие; обучить учащихся отличать в предметах несущественные и существенные свойства; обучить выделять необходимые и достаточные признаки; сформировать у учащихся умение логически верно делать выводы [5, с. 24].

Дадим определение приему сравнения – это прием умственной деятельности учащихся, предполагающий установление сходства или различия между объектами изучения [4, с. 86].

Логика рассматривает понятие «сравнение» как один из основных приемов познания духовных ценностей и внешнего мира.

Мыслительная операция сравнения неразрывно связана с активной работой мышления

и продуктивной деятельности. В обучении младших школьников принятие сравнения является одним из ведущих логических методов, применяемых во всех предметах, включая математику. Принятие сравнения универсально, его можно использовать на всех этапах урока: при введении нового материала, его изучении, систематизации и обобщении, совершенствовании и обогащении. После того, как ученик освоит метод сравнения в полной мере, можно приступать к целенаправленному формированию способности обобщать [2, с. 24].

Поиск общих элементов является основным действием в операции сравнения. Из этого следует, что основная задача учителей начальной школы заключается в том, чтобы научить студентов грамотному сопоставлению, выявлению наиболее характерных и важных черт объектов.

В процессе обучения старшеклассников на уроках математики, чтобы получить сравнение, необходимо правильно обучить их находить характеристики и свойства предметов, выявлять сходства и различия между этими свойствами, подчеркивать мотивы сравнения. Работа учителя должна идти целенаправленно, каждый урок, в отношении обучения другим умственным методам. Применение приёма без посторонней помощи сравнения для решения различных задач, без указаний «сравни, укажи признаки, в чем сходство и различие» является показателем правильной сформированности приёма [1, с. 47].

Предлагаем придерживаться следующих этапов: выделение признаков или свойств одного объекта, установление сходства и различия между признаками двух объектов, выявление сходства между признаками трех, четырех и более объектов.

При сравнении объектов на уроках математики необходимо соблюдать следующее:

- 1) обсуждать объекты, имеющие четкую связь между собой;
- 2) определять признаки, по которым сравниваются объекты;
- 3) сравнение следует проводить систематически [3, с. 29].

Но для того чтобы в результате сравнения получить верные выводы, надо знать правила сравнения.

Использование приёма сравнения на уроках математики в начальной школе предполагает умение учащихся выполнять нижеследующие действия:

- выделять свойства у объектов (геометрические фигуры, числа);
- находить общие признаки предметов;
- выделять основания для сравнения (одно из свойств);
- сопоставлять объекты (понятия, отношения, связи) в этом основании.

Формирование первостепенной системы знаний о натуральном числе начинается с 1 класса. При изучении этой темы тоже используется прием сравнения: сравнение чисел осуществляется на основе порядковых отношений на отрезке натурального ряда: число, встречающееся при счете позднее, больше числа, которое встречается раньше, и, наоборот, число, которое встречается раньше, меньше числа, которое встречается далее.

На уроках математики проблемы сравнения различий в цифрах могут быть использованы при формировании компьютерных навыков.

В базовом курсе математики студенты знакомятся с коммутативностью добавления, называя это «движущимся свойством». Чтобы облегчить изучение этой темы, можно использовать действия с предметными наборами, сравнивая цифровые выписки, в которых упорядочены перегруппированные, сравнивая сумму длин одних и тех же сегментов.

Систематическое развитие логического сравнения принятия значительно улучшает все мыслительные процессы учащихся. В будущем будет быстрее и легче изучать новые темы, включая другие темы.

Чтобы лучше изучить сравнение на уроках математики, мы взяли упражнения, в которых

учащиеся руководствовались сходством и различием черт. На данный момент они должны знать о значении сравнения, быть в состоянии объяснить термин «сравнение».

Найти сходство и различие:

- 1) выражений:  $21-1$  и  $21+1$ ;  $3(12+6)$  и  $12(6+3)$ ;
- 2) чисел: 10, 30, 50, 60, 80; 77 и 777; 120 и 20;
- 3) равенств:  $7+5=9$  и  $5+7+9$ ;  $5 \times 8=40$  и  $8 \times 5=40$ ;  $7 \times (5+3)=32$  и  $7 \times 5+7 \times 3$ ;  $2 \times (7 \times 10)=210$ ;
- 4) уравнений:  $8+x=5$  и  $x+8=5$ ;  $20-x=6$  и  $(8+3)-x=6$ ;  $32-x=4$  и  $(30+2)-x=3+1$ ;
- 5) геометрических фигур: квадрат, прямоугольник (по форме, цвету, размеру, чем похожи, чем отличаются).

Составные задачи на разностное и кратное сравнение:

- а) в первой корзине 10 кг яблок, во второй на 3 кг меньше, чем в первой. Сколько килограммов яблок в двух корзинах?
- б) в магазине продаются 12 наборов игрушек, по 5 игрушек в каждом наборе. 30 игрушек продали. Во сколько раз меньше продано, чем их было в магазине?

Сравните величины:

- 1) 240 см \_\_\_ 24 дм, 5 км \_\_\_ 500 м, 7 км \_\_\_ 400 мм;
- 2) 5 кг \_\_\_ 250 г, 4 т \_\_\_ 3 ц, 889 г \_\_\_ 6 кг;
- 3) 5 суток \_\_\_ 60 часов, 4 суток \_\_\_ 40 часов, 5 веков \_\_\_ 574 лет.

При выполнении подобных заданий на уроках математики у учащихся формируются умения и навыки сравнения совокупностей предметов, чисел и числовых выражений.

Во время обучения младших школьников сравнению на уроках математики следует правильно научить их выделять признаки и свойства у объектов, устанавливать сходство и различие между этими свойствами, выделять основания для сравнения. Работа учителя должна идти целенаправленно, каждый урок, во взаимосвязи с формированием других умственных приемов.

Систематическое развитие логического приёма сравнения значительно улучшает все мыслительные процессы учащихся. В дальнейшем они будут быстрее и легче усваивать новые темы, в том числе и на других предметах. Самостоятельное применение приёма сравнения для решения различных задач, без указаний «сравни, укажи признаки, в чем сходство и различие» является показателем правильной сформированности приёма.

Проанализировав современные учебники по математике 1-4 классов, мы делаем выводы, что в них нет систематизации приемов сравнения чисел; не установлены очевидные связи между приёмами сравнения и содержательными линиями в обучении математике; некоторые приемы сравнения даны не в явной форме.

### Список литературы

1. **Белошистая А.В.** Обучение математике в начальной школе: Метод. Пособие / А.В. Белошистая. – М. : Айрис-пресс, 2007. – 176 с.
2. **Маклаева Э.В.** Реализация развивающей функции обучения математике в начальной школе / Э.В. Маклаева // «Нижегородское образование» – 2011. – № 4. – С. 116–120.
3. **Кондаков Н.И.** Логический словарь-справочник / Н.И. Кондаков. – М. : Наука, 1975.
4. **Талызина Н.Ф.** Формирование познавательной деятельности младших школьников / Н.Ф. Талызина. – М. : Просвещение, 2005.

УДК 378.011.3 - 051 : 373.2

## ФОРМИРОВАНИЕ ИМИДЖА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

**Маслова А.С.**

магистрант I курса направления подготовки «Педагогическое образование. Педагогика высшего профессионального образования», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

*angelinamaslova1998@gmail.com*

**Научный руководитель:** Кондратенко А.П., канд. пед. наук, доцент, декан факультета музыкально-художественного образования имени Джульетты Якубович ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

---

*В данной статье раскрывается понятие «имидж педагога дошкольной образовательной организации». Рассматриваются компоненты имиджа, их особенности и условия формирования.*

**Ключевые слова:** дошкольная образовательная организация, имидж педагога, компоненты имиджа, общественное мнение.

---

**Педагог** является представителем одной из самых социально значимых профессий, деятельность которого направлена на развитие и воспитание подрастающего поколения. В связи с переходом на новые государственные образовательные стандарты Луганской Народной Республики особое внимание уделяется развитию профессионализма педагога, достижению его высокого статуса, развитию информационной и личностной культуры, формированию творческого мышления.

Сегодня, когда образование воспринимается обществом как одна из наивысших ценностей, возрастает значимость профессиональной деятельности, а также роли профессионального имиджа педагога.

Проблема формирования имиджа педагога дошкольного образования на современном этапе чрезвычайно актуальна. Это связано с тем, что в современном образовании возникли принципиально новые социальные явления и проблемы, которые стали следствием базовых перемен во всех сферах жизни общества. Эти преобразования неизбежно отражаются на профессиональном имидже педагога. Познание механизмов формирования, функционирования и управления имиджем является методологическим требованием к успешному овладению педагогом дошкольной образовательной организации своей профессиональной педагогической деятельностью.

Понятие «профессиональный имидж» раскрыто в работах таких авторов, как Г.Г. Почепцов, В.М. Шепель, Е.В. Гришунина, П.С. Гуревич, Р.Ф. Ромашкина, М.С. Бережной, Е.В. Емельянова, З.И. Капустина.

Виды имиджа рассматривали А.А. Калюжный, А.Ю. Панасюк, М. Спиллейн. Для выявления особенностей имиджа педагога использовались данные о восприятии сигналов, посылаемых человеком (А. Пизз, В.А. Лабунская), особенности построения профессионального имиджа (Л. Браун, А.А. Калюжный, Н.Е. Щуркова). Влияние имиджа педагога на профессиональную деятельность выявлено на основании изучения трудов Г.М. Андреевой, С.Н. Захаровой, А.С. Макаренко. Основой для более узкого рассмотрения проблемы, а именно для



изучения особенностей профессионального имиджа педагога и особенностей его формирования, послужили работы В.Н. Черепановой, Д. Ягер и других.

В научно-педагогической литературе проблема имиджа педагога раскрыта не в полной мере, и систематизированная концепция формирования имиджа педагога к настоящему времени недостаточно разработана. Педагоги не имеют достаточных представлений об основных положениях имиджологии, зачастую отождествляют эту науку с PR-технологиями, следовательно, они не оснащены инструментами для создания максимально привлекательного профессионального имиджа. В связи с этим возникает противоречие в необходимости создания позитивного имиджа педагога, с одной стороны, и отсутствием четкого инструментария для его создания, с другой.

Целью данной статьи является изучение условий формирования позитивного имиджа будущего педагога дошкольной образовательной организации.

Для рассмотрения особенностей формирования имиджа и компонентов, из которых он состоит, раскроем само понятие «имидж педагога дошкольной образовательной организации».

Педагогическая культура поведения и общения отражается в различных аспектах жизни и деятельности педагога – в профессиональном имидже, речевой манере (вербальном поведении), в реальном поведении.

В обыденном понимании понятие имидж может употребляется по отношению к педагогу в разных смыслах: как к его внешнему виду, так и его репутации [1]. На самом деле эти две грани образа являются дополняющими друг друга. На рисунке 1 представлена взаимосвязь личности, ее имиджа и репутации.

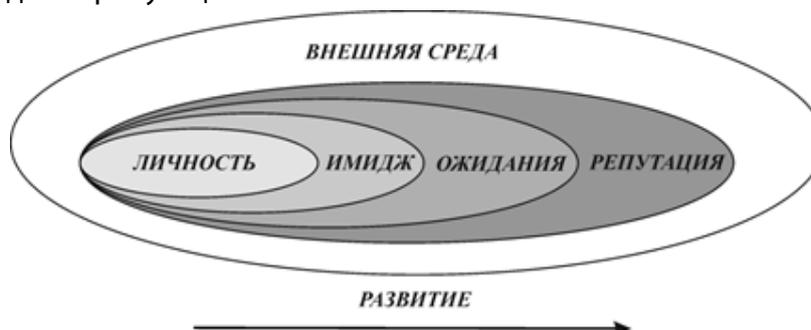


Рисунок1. Процесс формирования имиджа и репутации

Обращаясь к рисунку 1, можно сказать, что процесс формирования имиджа является промежуточным этапом, конечным результатом является формирование профессиональной репутации.

По мнению В.М. Шепеля, имидж педагога является условием успешной профессиональной деятельности [2]. Автор подчеркивает, что «имидж – форма жизнепроявления человека, благодаря которой выставляются сильнодействующие личностно-деловые характеристики» [2].

Подчеркнем, что исследование понятия «имидж педагога дошкольной образовательной организации» приобретает особую актуальность, так как от личностных особенностей учителя, его ценностных ориентаций, жизненных установок и условий, которые он создает, зависит не только качество усвоения учебного материала, но и характер взаимоотношений субъектов образовательного процесса, атмосфера, в которой протекает педагогическое взаимодействие. По нашему мнению, имидж педагога дошкольной образовательной организации – это эмоционально и профессионально окрашенный стереотип образа педагога (воспитателя) в сознании воспитанников, коллег, социума, массовом сознании.

При создании имиджа педагога реальные качества неразделимо соединяются с теми, которые приписываются ему окружающими. Имидж складывается в ходе личных контактов человека, на основе мнений, высказываемых о нем окружающими. Наряду с этим важным аспектом имиджа педагога является профессиональное самосознание – ядро личности учителя, которое осуществляет взаимосвязь и согласование ведущих структур личности: мотивов, установок, ценностей, убеждений, идеалов.

Рассмотрим основные составляющие компоненты имиджа педагога дошкольной образовательной организации [3]:

1. Визуальная привлекательность – одна из главных составляющих имиджа педагога. Весь облик педагога должен внушать уважение и доверие, поэтому особое значение нужно уделять и рабочему костюму (теплые цвета в одежде способствуют доверительности, холодные – дистанцируют и дисциплинируют), и макияжу (он должен быть сдержанных оттенков), и прическе (волосы должны быть чистыми, ухоженными).

Отдельным инструментом воздействия на детей является выражение лица педагога, которым необходимо научиться в совершенстве владеть и управлять.

2. Вербальные средства общения (от лат. *Verbalis* – «словесный») – это культура общения, умение вести беседу, находить общий язык с аудиторией слушателей. Грамотное владение речью – это не просто важнейшая профессиональная составляющая педагога, это необходимость, которая отражает реалии сегодняшнего дня. Несомненно, для адекватного восприятия педагога воспитанниками не меньшее значение имеет культура речи – четкое произношение и артикуляция, манера разговора, дикция, грамотность, наличие междометий и дискурсивов («как бы», «итак» «короче», «ну», «значит»). Помимо того, для эффективно-го восприятия речи педагога важна эмоциональная окрашенность речи.

Педагог должен говорить внятно и негромко, чтобы каждый мог его услышать. Скорость говорения должна составлять 100-120 слов в минуту. Важную роль играет умение говорить с интонацией, акцентируя внимание на важных моментах, выделяя их психологическими и логическими паузами, которые делают речь более выразительной. Неотъемлемой частью вербального педагогического диалога является позитивная оценка воспитанника, одобрение, которое стимулирует положительный отклик ребенка к себе, развивает уверенность в своих силах.

3. Невербальные средства общения, включающие в себя мимику, жесты, позы, взгляд, походку, осанку, являются не менее значимыми. Очень важной особенностью является идентичность вербального и невербального поведения. Малейшее их несоответствие может восприниматься вызывать недоверие к говорящему. Важно помнить, что поясняющие жесты способствуют лучшему усвоению информации, особенно если сопровождаются доброжелательным выражением лица, приветливой жестикуляцией и внимательным взглядом.

4. Педагогическая этика – это многогранное понятие, которое можно трактовать как совокупность норм и правил поведения педагогического работника, которая создает условия для нравственной направленности педагогической деятельности и взаимоотношений, существующих в рамках этой педагогической деятельности; профессиональная нравственность педагога. Этот моральный кодекс включает в себя такие категории, как профессиональный педагогический долг, педагогическую справедливость, педагогическую честь, педагогический авторитет, педагогическую совесть и педагогический такт.

5. Педагогический этикет включает в себя правила и нормы культуры поведения, которые регламентируют взаимосвязь между педагогом и воспитанниками, педагогом и родителями, а также взаимоотношения внутри педагогического коллектива. К педагогическому

этикету можно отнести: уважение к ребенку, его родителям, коллегам, стремление установить дружественные, продуктивные отношения.

Подчеркнем, что современные дети и их родители достаточно серьезно и требовательно относятся к имиджу педагога. Условия работы в современных дошкольных образовательных организациях требуют от педагогов поиска путей повышения их репутации и авторитета в глазах окружающих. Без деятельности, направленной на сознательное построение своего профессионального имиджа, педагогу не обойтись. Грамотно созданный имидж вызывает уважение у воспитанников и их родителей и повышает авторитет педагога.

Процесс формирования имиджа педагога дошкольной образовательной организации происходит в несколько этапов, первый из которых – формирование личности с ее культурными ценностями и личностными качествами, необходимыми для педагогической деятельности (терпеливость, толерантность, любовь к детям, доброта, понимание, чуткость, обаяние, ответственность, требовательность, объективность, самокритичность и многое другое). Второй этап – это формирование имиджа, представление себя и подача своих личностных и профессиональных качеств окружающим, т.е. презентация (самопрезентация) личностно-профессионального «Я». Третий этап – это первичный социальный отклик на эту презентацию – ожидания социума, которые порождают определенные обязательства и обещания. И, наконец, заключительный этап – это формирование репутации – полновесный социальный отклик, создание мнения о личности с определенным набором качеств, полноте сформированного имиджа, ожиданиях (оправданных или, наоборот, разочаровавших).

Подводя итоги всему вышеизложенному, можно сказать, что формирование имиджа будущего педагога дошкольной образовательной организации – это сложный и многокомпонентный процесс, который можно представить как взаимодействие внешних (социальная среда, ожидания общественности, участники педагогического коллектива, средства массовой информации) и внутренних (личностные и профессиональные качества, визуальная привлекательность, вербальные и невербальные средства общения и др.) составляющих.

Приведенные в статье условия формирования позитивного имиджа будущего педагога дошкольной образовательной организации позволят в дальнейших исследованиях выработать рекомендации по его формированию.

#### Список литературы

1. **Калюжный А.А.** Психология формирования имиджа учителя / А.А. Калюжный. – М. : Владос, 2004. – 222 с.
2. **Шепель В.М.** Имиджелогия: секреты личного обаяния / В.М. Шепель. – М. : Академия, 1997. – 474 с.
3. **Черепанова В.Н.** Курс лекций по имиджелогии: Учебное пособие. / В.Н. Черепанова. – Тюмень : ТюмГНГУ, 2002. – 202 с.

УДК [374.3.091:373.3]-047.37

## РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ИНИЦИАТИВНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Мельник Ю.А.**

магистрант II курса,  
специальность «Начальное образование»,  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
yulya.melnik97@mail.ru

**Научный руководитель:** Соннова М.В., канд. пед. наук, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологи ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

---

*В статье рассматриваются вопросы, связанные с развитием исследовательской инициативности у младших школьников, раскрывается роль внеучебной деятельности в решении этой задачи.*

**Ключевые слова:** младшие школьники, исследовательская инициативность, внеучебная деятельность.

---

**Ш**кола на начальной ступени обучения часто сталкивается с такой трудностью: отсутствие желания у обучающихся получать новые знания, не говоря о том, чтобы добывать их самостоятельно. Проблема развития инициативности обусловлена тем, что в современной школе очень мало активных и инициативных учеников. Для того чтобы инициативных людей стало больше, качество инициативности нужно начинать развивать как можно раньше. Благоприятным для этого процесса считается младший школьный возраст, так как именно в этом возрасте закладываются основы личности.

По мнению ученых, исследовательская деятельность младших школьников определяется как творческая деятельность, нацеленная на познание окружающего мира, открытие детьми новых для них знаний и способов деятельности. Она создает условия для развития их ценностного, интеллектуального и творческого потенциала, является средством их активизации, развития интереса к изучаемому материалу, способствует формированию общих умений. Данные исследований (Л.П. Виноградова, А.В. Леонтович, В.И. Слободчиков, А.И. Савенков, А.С. Обухов и др.) свидетельствуют о возможности успешного обучения элементам исследования уже на начальной ступени школьного образования. На этом этапе важную роль выполняет такое качество личности, как инициативность, и в частности исследовательская инициативность.

Проблемой развития инициативности занимались такие педагоги, как Н.В. Бунаков, В.П. Вахтеров, Н.И. Пирогов, Б.Е. Райков, Дж. Бруннер, Дж. Дьюи, С. Френе и др. Считаем важным отметить, что проблема развития исследовательской инициативности у учащихся начальных классов в силу своей сложности и малой освещенности предполагает дальнейшее изучение.

Опираясь на определение А.Н. Поддьякова, можем сказать, что исследовательская инициативность – это активное творческое отношение личности к миру, которое выражается в мотивационной готовности и интеллектуальной способности к познанию реальности путем практического взаимодействия с ней, к самостоятельной постановке разнообразных исследовательских целей, к изобретению новых способов и средств их достижения, к получению

разнообразных, в том числе неожиданных, результатов исследования и их использованию для дальнейшего познания [3, с. 45].

На наш взгляд, проявление интереса к исследованию является важной составляющей в осуществлении исследовательской деятельности младших школьников как на уроках, так и во внеучебной деятельности.

Внеучебная деятельность младших школьников, как и учебная, направлена на достижение результатов освоения основной образовательной программы, но главным образом – на достижение личностных и метапредметных результатов. Это определяет и особенность внеучебной деятельности, в процессе которой младший школьник должен не столько узнать, сколько научиться действовать, чувствовать, принимать решения.

Внеучебная деятельность в начальной школе – это такое понятие, которое может характеризовать различные виды активности, будь это активность умственная или физическая. Задачей внеучебной деятельности является воспитание школьников и активное их участие в процессе социализации. Именно в ходе этих занятий и должны развиваться положительные черты будущей личности в виде инициативности, целеустремленности и способности достигать поставленных целей. Таким образом, внеучебная деятельность в начальной школе – это главный этап в становлении характера и манеры поведения ребенка. Необходимо учитывать, что ребенок во внеучебной деятельности должен заниматься тем, что ему нравится, эти занятия должны его развивать, а не замедлять его взросление. Поэтому важное значение получает развитие исследовательской инициативности у младших школьников как способ одновременно научить ребенка чему-либо новому и организовать ему занимательное времяпровождение [1, с. 60].

Эффективность развития исследовательской инициативности у младших школьников во внеучебной деятельности может достигаться при помощи соблюдения следующих педагогических условий: включение младших школьников в выполнение исследовательских проектов; проведение игр, викторин познавательной направленности; учет возрастных и индивидуальных особенностей школьников; деятельность педагога, реализующего позицию организатора исследовательской деятельности; творческая среда; психологический комфорт; целенаправленность и систематичность.

Проведенный анализ современных педагогических исследований позволяет утверждать, что в качестве эффективных подходов к развитию исследовательской инициативности у младших школьников можно выделить включение детей в исследовательскую и проектную деятельность.

В психолого-педагогических публикациях отечественных авторов подчеркивается, что развитие исследовательской инициативности у учащихся начальных классов во внеучебной деятельности предполагает использование новых форм, технологий и методов обучения.

Для развития у младших школьников исследовательской инициативности целесообразно использовать определенные приемы. Это, в частности, расширение информационного поля, стимулирование любознательности, стимулирование познавательного интереса и активности, формирование положительной установки на познавательную активность, создание ситуации успеха.

Также выделим прием стимулирования исследовательской инициативности через эффект Б.В. Зейгарник: незавершенное по какой-либо причине действие запоминается надолго [2, с. 58]. Рассказывая о чем-то учащимся, учитель может остановиться и не закончить свой рассказ, оставляя возможность ребенку самому включиться в решение проблемы, в процесс «догадывания», то есть создать условия для пробуждения интереса к поиску и познанию.

Таким образом, применяя эти приемы, учитель формирует мотиваторы исследователь-

ской деятельности (потребности, склонности, интересы, положительное отношение к деятельности, нравственные принципы, установки, самооценку), которые будут способствовать развитию исследовательской инициативности во внеучебной деятельности.

Также при развитии исследовательской инициативности у младших школьников большое значение приобретает использование современных ИКТ-технологий и методов работы.

Можно сделать заключение, что развивать исследовательскую инициативность младших школьников крайне необходимо. В рамках стандартов нового поколения это возможно и в процессе внеучебной деятельности.

#### Список литературы

1. **Григорьев Д.В.** Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М. : Просвещение, 2011. – 168 с.
2. **Зейгарник Б.В.** Патопсихология / Б.В. Зейгарник. – М. : МГУ, 2006. – 288 с.
3. **Поддъяков А.Н.** Развитие исследовательской инициативности в детском возрасте / А.Н. Поддъяков. – М. : Академия, 2011. – 350 с.



УДК 373.31

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**Полищук М.А.**

магистрант II курса, направление подготовки «Педагогическое образование. Начальное образование», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
*marinaalex333@gmail.com*

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

---

*В статье рассмотрены общие принципы технологии инклюзивного образования в контексте их применения в начальной школе с целью обеспечения доступа к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья; затронута проблема необходимости совершенствования профессиональной готовности учителей к работе в условиях инклюзии.*

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, технологии инклюзивного образования, начальная школа.

---

**С**овременная система образования в целом ориентирована на прием детей со стандартными возможностями, способными обучаться по общей для всех программе. В результате довольно часто получается, что дети с особыми образовательными потребностями выпадают из общего образовательного процесса, так как для работы с ними педагогический коллектив общеобразовательных учреждений не обладает достаточными знаниями в области коррекционной педагогики. Эту проблему в современной школе призвано решить инклюзивное образование, поскольку каждый ребенок неповторим, наделен от природы уникальными способностями, талантами и возможностями. А миссия любой школы состоит в том, чтобы помочь раскрыть и развить таланты каждого ребенка, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), которые учатся в инклюзивных классах учреждений общего среднего образования [3, с. 54].

Процесс внедрения инклюзивного обучения имеет инновационный и творческий характер, поскольку связан с постоянным поиском более совершенных и, как следствие, более эффективных способов организации обучения с учетом особенностей образовательных потребностей его участников. Четкость и структурированность инклюзивного обучения позволит избежать метода «проб и ошибок» при работе с детьми с ОВЗ. Без знания технологических подходов, принципов и конкретных методик работы с такими людьми невозможны планирование, организация и осуществление инклюзивного учебного процесса. Современная педагогическая деятельность отказывается от многих стереотипов времен Советского Союза, когда существовала тенденция, что людям с особыми потребностями достаточно государственной помощи, а образование совсем необязательно [4, с. 27].

Именно поэтому в школе учатся дети из самых разных групп, многие из них имеют особые образовательные потребности. Это не только ученики с ограниченными возможностями или

инвалидностью, но и ученики, которые имеют нарушения поведения, дети из другой культурной и языковой среды, те, кого независимо от причины относят к группе риска. Несмотря на это, большинство инноваций в практике обучения и в разработке учебно-методического инструментария должны обеспечить оптимальное обучение каждого ребенка, учитывая индивидуальные образовательные и другие потребности, используя личностный и дифференцированный подходы.

Иными словами, деятельность образовательного учреждения можно назвать эффективной только в том случае, если каждый ученик в нем имеет возможность успешно учиться. Школа должна обеспечивать обучение всех детей на равных условиях и высоком качественном уровне. В такой школе неудовлетворительные учебные достижения отдельного ученика не объясняются его личной «неспособностью» или «неспособностью», обусловленной нарушениями развития. Поэтому одной из главных характеристик эффективной деятельности школы является способность удовлетворять образовательные потребности всех детей, то есть быть инклюзивным.

По мнению исследователей, инклюзивная образовательная технологизация – это процесс оптимизации образовательного пространства, трансформация его разбалансированности и активное воздействие на развитие образовательных систем путем использования технологий инклюзивного обучения [4, с. 219].

Технология (от греч. *Techné* – искусство, мастерство, умение + *logos* – учение) является системой знаний о способах и средствах обработки и качественного преобразования объекта [5, с. 342]. Технологии инклюзивного обучения – это система знаний об оптимальных формах, методах, средствах и способах организации обучения детей с особыми образовательными потребностями. Одним из основателей инклюзивного подхода к образованию является А. Макаренко, который активно использовал его в своей педагогической деятельности. Раскрытие содержания понятия «педагогическая технология» отражено и в трудах таких известных ученых, как В. Беспалько, М. Кларин, В. Монахов, Г. Селевко, М. Чошанов и др. Педагогические технологии инклюзивного обучения раскрыты в исследованиях Т. Лорман, Дж. Деппелер, Д. Харви. Принципы сотрудничества педагогов и учеников в инклюзивном обучении освещены в работах Д. Митчелла и Бетти Рип.

Внедрение технологий инклюзивного обучения предполагает ряд этапов:

- подготовка исполнителей и организации их работы;
- координация деятельности различных субъектов (МОН, научно-исследовательских институтов и научных школ, образовательных учреждений разного уровня, отдельных исполнителей или групп);
- оказание научно-методической помощи специалистам;
- контроль за деятельностью субъектов внедрения инклюзивных технологий;
- анализ процесса технологизации;
- корректировка целей (для учета специфики нозологий людей с особыми потребностями и технических средств для осуществления образовательного процесса);
- организация информационного обеспечения и обслуживания процесса внедрения и т.п. [4, с. 217].

Одной из действенных педагогических технологий, которые должны обеспечить эффективный учебный опыт для каждого ребенка, является дифференцированное обучение. Оно предусматривает, что все ученики разные, а значит, задача учителя состоит в том, чтобы выявить эти различия и соответствующим образом выстроить образовательный процесс, обеспечив оптимально эффективный учебный опыт для всех учащихся. Такой подход к организации образования, ориентированный на потребности школьников, признан чрезвычайно

перспективным в обучении разнообразного ученического коллектива, в том числе и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Дифференцированное обучение предусматривает создание образовательной среды и организацию образовательного процесса таким образом, чтобы обеспечить успешное овладение образовательной программой учащимися с различными образовательными потребностями (нарушениями психофизического развития, одаренными, представителями различных культур и др.). О дифференцированном обучении можно говорить как о технологии, что демонстрирует: принятие учителем разнообразия детского коллектива (разные уровни базовых и текущих знаний школьников, их подготовленность, образовательные интересы, индивидуальные стили обучения); навыки педагога по организации образовательного процесса обучения учащихся с различными учебными возможностями в условиях одного класса; стремление специалиста продвигать детей на более высокий уровень, обеспечивая им личный успех и оказывая необходимую поддержку и помощь [6, с. 11].

Инклюзивное образование в учреждениях общего среднего образования, в том числе и в начальной школе, должно отражать одну из главных демократических идей, которая в полной мере раскрыта в школе – все ученики являются ценными и активными членами общества. Теоретический анализ потенциала инклюзивных педагогических технологий свидетельствует, что их внедрение в работу может значительно повысить эффективность учебно-воспитательного процесса, обеспечит его коррекционную направленность, организацию активных видов познавательной деятельности детей, оптимизирует взаимодействие и положительные отношения младших школьников с их сверстниками [5, с. 13].

На детей с ОВЗ оказывает позитивное влияние проектное обучение, характерной особенностью которого является наличие значимой социальной или личной проблемы ученика, требующей для решения интегрированного знания, исследовательского поиска, проектной деятельности. При этом роль учителя является фасилитирующей, наставнической.

Обобщая изложенное, можем констатировать, что инклюзивная школа предъявляет особые требования ко всем ее работникам. Учителя, администрация, вспомогательный непедагогический персонал должны получать соответствующую подготовку и быть готовыми к тому, чтобы оказывать помощь обучающимся особыми потребностями в образовательной деятельности на ежедневной основе.

#### Список литературы

1. **Гевко И.В.** Значение инновационных технологий при осуществлении инклюзивного образования. / И.В. Гевко. – СПб. : 2018. Вып. № 37. – 240 с.
2. **Гонеев А.Д.** Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева; Под ред. В.А. Слостенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 272 с.
3. **Педагогика и психология инклюзивного образования: учебное пособие** / Д.З. Ахметова, З.Г. Нигматов, Т.А. Челнокова, Г.В. Юсупова и др. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. – 255с.
4. **Педагогические технологии:** Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей ред. В.С. Кукушина. – М. : издательский центр «МарТ», 2006. – 336 с.
5. **Самсонова Е.В.** Основные педагогические технологии инклюзивного образования / Е.В. Самсонова // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник материалов III Международной науч.-практ. конф. 2015. – С. 85.
6. **Рубцов В.В.** Психолого-педагогическая подготовка учителей для новой школы / В.В. Рубцов // Психологическая наука и образование. 2010. № 1. – С. 5–12.

УДК 378.011.3-051:373.2:808.51

## РАЗВИТИЕ ОРАТОРСКОГО МАСТЕРСТВА У БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОУ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

**Роман Е.А.**

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

**Научный руководитель:** Чепурченко Е.В., канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного образования Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

---

*Автор статьи, рассматривая развитие ораторского мастерства у будущих педагогов дошкольного образования, указывает на то, что эта важная научно-методическая проблема должна решаться в процессе профессиональной подготовки воспитателей. В статье представлены результаты экспериментального исследования уровня развития ораторского мастерства у будущих педагогов дошкольного образования, а также предложены пути его повышения.*

**Ключевые слова:** ораторское мастерство, профессиональная подготовка, воспитатель, дошкольное образовательное учреждение.

---

 **Стиль** из важных направлений реформирования содержания современного образования в дошкольных общеобразовательных учреждениях (ДОУ) и учреждениях высшего образования, в которых осуществляется подготовка будущих воспитателей, является внедрение компетентного подхода, который, кроме прочего, предполагает формирование коммуникативной личности, способной образно выражать свои мысли, владеть словом и использовать собственные знания и умения в профессиональной деятельности. Это особенно важно в условиях, при которых требования к личности и профессиональным качествам педагога дошкольного образования постоянно растут. Так, современному обществу необходим педагог, владеющий искусством взаимодействия с детьми, коллегами, родителями; который умеет предвидеть трудности и прогнозировать результаты преодоления этих трудностей, оперативно находить оптимальные педагогические решения в нестандартных ситуациях, использовать организационные меры вместо дисциплинарных [6].

Между уровнем образованности, общей культуры и уровнем языковой культуры будущего воспитателя есть четкая соразмерность и зависимость. Направленность на интеллектуальный рост, творческий поиск, духовное развитие в сознании каждого студента – будущего воспитателя ДОУ – должны сочетаться с внутренней потребностью интенсивно изучать родной язык, который является и средством интеллектуально-культурных достижений, и средством осуществления педагогической деятельности.

Оптимизация профессиональной подготовки будущих педагогов рассматривалась в исследованиях О.К. Дубасенюк, В.И. Огневьюка, В.А. Паламарчук и др. В трудах О.Р. Антоновой, О.Л. Березюк, С.Ф. Витвицкой, О.И. Мисечко, О.К. Савченко и других ученых раскрыты отдельные аспекты обновления содержания и технологий профессиональной подготовки будущих воспитателей. В исследованиях И.И. Зязюна, А.Д. Капской, А.Р. Семенов и других рассмотрены

пути совершенствования профессиональной речи педагогов. Н.П. Волкова, И.Д. Дроздова, С.Ф. Мартыненко, С.А. Скворцова изучали основы коммуникативного развития будущих воспитателей и учителей в условиях их обучения в высшем учебном заведении. Особенности риторической подготовки будущих педагогов исследуют А.Л. Габидуллина, Н.А. Голуб, А.И. Горошкина, С.А. Караман, Г.В. Клочека, Л.М. Мацько, Г.А. Сагач и др. [5, с. 3].

Однако проблема профессионально ориентированного формирования ораторского мастерства у будущих педагогов дошкольного образования в процессе профессиональной подготовки недостаточно освещена в теоретических трудах и практических разработках современных исследователей [4, с. 38]. Необходимость изучения и решения проблемы развития ораторского мастерства у будущих педагогов дошкольного образования в процессе профессиональной подготовки, высокий уровень требований к ораторскому мастерству педагога в современных условиях и недостаточная разработанность теоретико-прикладных основ этого процесса определяют актуальность нашей статьи.

Развитие профессионально ориентированной риторической компетентности будущих педагогов дошкольного образования в процессе профессиональной подготовки является важной проблемой в совершенствовании их профессиональных характеристик. Профессионально ориентированная риторическая компетентность педагога необходима при решении учебно-воспитательных задач, поэтому она тесно связана с мастерством педагогического воздействия словом, эффективностью обучения и воспитания с помощью убедительной речи.

Не овладев риторическими знаниями и умениями, не научившись ловко владеть словом, не имея должного уровня риторической компетентности, невозможно обучать, убеждать других, высказывать красиво, уместно собственные мысли и суждения. Риторическая компетентность будущего воспитателя – это основа его профессионализма [3, с. 102]. Тем более, что владение искусством публичного выступления в соответствии с принципами риторики относится к профессиональным компетентностям педагога.

Анализ теоретических источников по проблеме исследования позволяет сделать вывод, что ораторская речь педагога – это профессиональная речь, обеспечивающая посредством реализации речевых, коммуникативных средств и приемов педагогическое воздействие и взаимодействие. Развитие ораторского мастерства у будущих педагогов дошкольного образования в процессе профессиональной подготовки отражает путь от мысли к слову, упорядочивает логическое понятийное построение речи (прямая связь) – в этом случае каждая мысль обретает наиболее оптимальное словесное выражение, промелькнувшая идея превращается в риторически грамотную педагогическую речь, пробуждающую ответную мысль, ответное чувство, собственное «живое» слово обучающегося (обратная связь). Именно поэтому качество ораторской речи педагога отображает уровень сформированности его коммуникативно-речевых умений [1, с. 30].

Ораторская речь будущих педагогов дошкольного образования также отражает признаки как ораторской, так и педагогической речи, которые конкретизированы в структурной модели устного высказывания педагога, содержащего понятийный (изобретение и расположение речи), эмоциональный (словесное выражение и исполнение речи), коммуникативный (взаимодействие с аудиторией) компоненты. Именно коммуникативный компонент обеспечивает перевод дидактических задач в разряд коммуникативных с учетом законов ораторского искусства, закона продвижения и ориентации слушателя, закона гармонизирующего диалога и закона удовольствия, правил Лакофф [2, с. 11].

С целью диагностики уровня развития ораторского мастерства у магистрантов, обучающихся по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование. Профиль: До-

школьное образование, в ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», мы провели констатирующий эксперимент. Критериями развития основных компонентов ораторского мастерства у будущих педагогов дошкольного образования являлись: когнитивный критерий (владение лингвистическими и коммуникативными знаниями, необходимыми для целенаправленной речевой деятельности, адекватного решения коммуникативной задачи, исходя из условий коммуникации, а также особенностей общающихся); деятельностный критерий (полноценное владение коммуникативными умениями в условиях нормативного взаимодействия); рефлексивный критерий (проявление личностных структур сознания (критичности, рефлексивности, адекватной самооценки и др.) в речевой деятельности, стиль речевого высказывания и др.), диагностируемые по трем направлениям: педагогическому, риторическому, психологическому. По каждому критерию и направлению были выявлены три уровня развития ораторского мастерства у будущих воспитателей: начальный, достаточный, высокий с показателями [5, с. 14].

По результатам эксперимента, по риторическому направлению по когнитивному критерию начальный уровень был зафиксирован у 4 х магистрантов (33%); достаточный уровень был выявлен у 6 магистрантов (50%), высокий – у 2 (17%). По деятельностному критерию начальный уровень был зафиксирован у 5 магистрантов (42%), на достаточном находится 4 испытуемых (33%), на высоком – 3 (25%). По рефлексивному критерию начальный уровень был зафиксирован у 4 (33%), на достаточном находится 5 магистрантов (42%), на высоком – 3 испытуемых (25%).

По психологическому направлению по когнитивному критерию на начальном уровне находится 4 магистранта (33%), на достаточном – 5 (42%), на высоком – 3 (25%). По деятельностному критерию на начальном уровне находится 4 магистранта (33%), на достаточном – 5 (42%), на высоком – 3 (25%). По рефлексивному критерию начальный уровень зафиксирован у 3 магистрантов (25%), на достаточном уровне находится 5 испытуемых (42%), на высоком – 4 (33%).

По педагогическому направлению по когнитивному критерию начальный уровень был зафиксирован у 3 испытуемых (25%), на достаточном уровне находится 6 испытуемых (50%), высокий уровень выявлен у 3 испытуемых (25%). По деятельностному критерию начальный уровень зафиксирован у 4 испытуемых (33%), на достаточном уровне находится 5 магистрантов (42%), на высоком – 3 (25%). По рефлексивному критерию начальный уровень выявлен у 3 магистрантов (25%), на достаточном уровне находится 5 испытуемых (42%), высокий был зафиксирован у 4 испытуемых (33%).

Таким образом, согласно указанным направлениям, выделенным критериям, начальный уровень развития ораторского мастерства зафиксирован у 4 будущих педагогов дошкольного образования (33%), достаточный – у 5 (42%), высокий – у 3 испытуемых (25%).

Необходимыми условиями развития ораторского мастерства у будущих педагогов дошкольного образования в процессе профессиональной подготовки являются: 1) наличие высокого уровня речевой и педагогической культуры у преподавателя, осуществляющего процесс подготовки будущих специалистов, так как он является образцом для подражания; 2) учет индивидуального уровня сформированности речевой культуры студентов, что предполагает возможность адресного подбора комплекса заданий, способствует более успешному развитию речевой культуры будущего педагога; 3) создание на лекционных, практических, семинарских занятиях позитивной речевой среды, направленной на повышение стремления студентов постоянно корректировать, обогащать ораторскую речь элементами логики, лингвистики, психологии посредством работы со смысловыми моделями, логическими операциями, корректировки; 4) организация познавательной, культурной, творческой деятельности студентов, в процессе которой происходит овладение умениями и навыками речевой культуры педагога [3, с. 182].

Также можно предложить методические рекомендации, позволяющие развивать ораторское мастерство у будущих педагогов дошкольного образования в процессе профессиональной подготовки. Так, существует целый набор ораторского инструментария, элементами которого являются коммуникационные эффекты: эффект визуального имиджа (оратор должен излучать обаяние, расположить к себе собеседника и т.д.; не следует допускать эксцентричности в одежде; жесты должны быть адекватны содержанию речи, надлежащим образом подчеркивая некоторые смысловые элементы); эффект первой фразы закрепляет или корректирует первоначальное впечатление (в первых фразах должна быть сосредоточена интересная информация, с элементами оригинальности, сразу приковывающая к себе внимание; эффект аргументации; речь должна быть обоснованной, убедительной, логичной, вызывающей размышление и осмысление информации); эффект распределения информации является одним из действенных риторических приемов поддержания внимания аудитории; этот эффект основан на заранее продуманном распределении по всей речи новых мыслей и аргументов, периодической интерпретации ранее сказанного; эффект художественной выразительности – это грамотное построение предложений, правильные ударения в словах, использование метафор, гипербол и т.п.; эффект релаксации (расслабления), наличие в высказываниях юмора, создающего естественную паузу для отдыха, настраивающего на благожелательный лад [2, с. 16].

Таким образом, одной из основных задач будущего педагога дошкольного образования является приобретение им необходимого уровня речевого мастерства, составляющими которого являются психолого-педагогическая культура, культура общения, техника речи. Развитие ораторского мастерства у будущих педагогов дошкольного образования заключается в оказании педагогического воздействия и организации взаимодействия, которые обеспечиваются посредством реализации речевых, коммуникативных средств и приемов и осуществляются в процессе профессиональной подготовки, а реализуется в процессе профессиональной деятельности. В условиях высшего образования достижению этой цели должно способствовать изучение дисциплин филологического цикла, систематические выступления магистрантов на семинарских и практических занятиях, их участие в научных и научно-методических мероприятиях.

### Список литературы

1. **Астафьева И.А.** Педагогическая риторика: интерпретации содержания дисциплины и практика преподавания / И.А. Астафьева // Гуманитарные исследования. – 2015. – № 4 (8). – С. 29–33.
2. **Бабицкая Л.А.** Педагогические условия становления техники речи будущего учителя в образовательном процессе вуза / Л.А. Бабицкая / Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук 13.00.01. – общая педагогика, история педагогики и образования. – Иркутск, 2005. – 24 с.
3. **Беленькая Г.В.** Воспитатель детей дошкольного возраста: становление специалиста в условиях обучения / Г.В. Беленькая. Монография. – К. : Свитыч, 2006. – 304 с.
4. **Десяева Н.Д.** Культура речи педагога / Н.Д. Десяева, Т.А. Лебедева, Л.В. Ассуирова. – М., 2003. – 312 с.
5. **Кочкина Н.Л.** Формирование речевой культуры будущего педагога в образовательном процессе вуза / Н.Л. Кочкина / Автореферат диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Воронеж, 2008. – 25 с.
6. **Олейник О.М.** Развитие профессиональной компетентности будущего педагога дошкольного образования в условиях современности / О.М. Олейник [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elar.kpnu.edu.ua/>, свободный (Дата обращения 11.05.2021 г.).

УДК 373.091.398(470+571)

## СТАНОВЛЕНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ: ПРОШЛОЕ, НАСТОЯЩЕЕ, БУДУЩЕЕ

**Чумакова А.А.**

магистрант I курса, специальность  
«Управление образовательными  
организациями»,  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
zubova\_alina@list.ru

**Научный руководитель:** Малькова М.А., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

---

*В статье раскрывается сущность понятия «дополнительное образование детей». Определяются основные этапы становления дополнительного образования детей. Раскрываются особенности развития отечественного дополнительного образования.*

**Ключевые слова:** дополнительное образование, учреждения дополнительного образования детей, этапы развития, педагогические особенности.

---

**В** современном мире в условиях активного ускорения темпов изменений общества возникают новые требования к обучению и воспитанию подрастающего поколения. Проблема дополнительного образования детей является актуальной сегодня, она напрямую связана с современным пониманием сущности образования детей.

Дополнительное образование детей считается педагогическим феноменом, который, с одной стороны, имеет многовековую историю, а с другой – является довольно новым для отечественного образования. С 1918 года дополнительное образование обрело статус государственного, однако только в 1992 году впервые было официально включено в образовательную систему Российской Федерации Законом РФ «Об образовании».

Дополнительное образование детей – процесс непринуждённо избранного ребёнком овладения знаний, способов деятельности, нацеленных на удовлетворение интересов личности, ее самореализации и адаптации, выходящие за установленные рамки стандарта общего образования.

Дополнительное образование детей является составной частью общего образования, дающее возможность обучающемуся обрести стабильную потребность в познании и творчестве, реализовать себя профессионально и личностно. Большинство исследователей понимают дополнительное образование детей как целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством интеграции дополнительных образовательных программ.

М.Б. Коваль, А.П. Фадеева и В.А. Березина раскрывают сущность, особенность и содержание дополнительного образования на каждом этапе его развития.

Выделяют следующие этапы развития дополнительного образования детей:

1 этап (XIX в. – начало XX в.) – возникновение внешкольных детских объединений;

2 этап (1920–1930 гг.) – развития системы воспитательной деятельности внешкольных учреждений;

3 этап (1941–1956 гг.) – развития повсеместных форм работы, взаимодействия внешкольных учреждений со школой;

4 этап (1957–1991 гг.) – усиленного внимания к методической деятельности внешкольных учреждений, увеличения числа молодежных объединений и клубов;

5 этап (с 1992 г. по настоящее время) – преобразования системы внешкольной работы в систему дополнительного образования детей, ее развития и обновления [2].

Задумываться о внешкольном образовании начали еще в XIX в. В связи с социально-экономическими условиями детям приходилось начинать рабочую деятельность с ранних лет, соответственно, они не могли полноценно развиваться.

Возникновение самых первых форм внеучебной деятельности связано со Шляхетским кадетским корпусом в Петербурге. Именно там в 30-х годах XVIII в. ученик корпуса будущий поэт А.П. Сумароков вместе с приятелями организовал литературный кружок.

Анализируя становление дополнительного образования детей, необходимо обратить внимание, что в первых внешкольных учреждениях основополагающим моментом было то, что сочетали социальную и индивидуальную педагогику. Первые внешкольные учреждения во многом выполняли компенсирующую функцию: занятия возмещали отсутствие у детей общего образования.

Особенным внешкольным учреждением в России в конце XIX – начала XX века считается «Дом свободного ребенка» К.Н. Вентцеля. Свободный творческий труд стал основой жизни его воспитанников.

В конце XIX – начале XX века создавались клубы для детей. В это же время появляется термин «внешкольная работа» – этим словом называли культурно-просветительную работу.

В этот период было появление первых внешкольных учреждений, которые занимались культурно-просветительской работой (посещение музеев, театров, участие в концертах и др.). Большинство детей с удовольствием учились рисовать, посещали библиотеку и принимали участие в обсуждении прочитанных книг. К этому времени можно отнести организацию временных детских коллективов в летний период – летние палаточные лагеря [1].

После революции 1917 года внешкольное образование включили в общую систему народного просвещения. В ноябре 1917 г. был создан особый отдел внешкольного образования в Народном комиссариате по просвещению. Основной задачей была культурно-просветительная работа среди неграмотного населения. В это время формируется и организационно-государственная структура управления внешкольными учреждениями. Таким образом, внешкольное образование было включено в общую систему народного просвещения России.

20-30 гг. XX столетия О.Е. Лебедев характеризует как формирование системы внешкольных учреждений для детей, которая обладает большим социально-педагогическим потенциалом. Возникают разнообразные внешкольные учреждения: дома творчества, специализированные центры детского творчества, спортивные школы и пионерские лагеря. Внешкольные учреждения решали задачи как духовного и интеллектуального развития детей, так и физического. Работа этих учреждений развивалась по трем основным направлениям: учебно-кружковая, массовая работа, методическая работа [4].

В Марте 1926 года Пионерская организация получила название – Всесоюзная пионерская организация им. В.И. Ленина. Первые пионерские отряды участвовали в субботниках, помогали ликвидировать безграмотность, боролись с детской беспризорностью. В конце 1930-х годов завершилась перестройка. В пионерских коллективах появилась военно-оборонная работа и проводились военно-спортивные игры.

В военные годы развернулось тимуровское движение. Пионеры пришли на помощь семьям фронтовиков, дежурили в госпиталях и убирали урожай. Многие пионеры были награждены за свою отвагу.

В 1950-60-е годы количество внешкольных учреждений увеличивается. Развитие системы внешкольных учреждений характеризуется реализацией основных социально-педагогических функций: дополнительное образование; профессиональное и гражданское самоопределение детей; методическая; коммуникативная. В этот период происходит идеализация общества, которая отражается и на внешкольных учреждениях.

Принципы внешкольной работы в советской системе образования:

- общедоступность занятий на основе добровольного объединения детей по интересам;
- многообразие форм внешкольной работы;
- общественно-полезная деятельность;
- развитие инициативы детей и их самостоятельности;
- учет индивидуальных и возрастных особенностей детей [5].

Наивысшим пиком развития внешкольных учреждений явились 70-е и 80-е годы XX века. Появилось огромное многообразие специализированных детских учреждений, в которых учитывались возраст и интересы детей, обеспечивалось их творческое развитие, велась большая спортивная работа. Идет прирост станций, клубов и домов юных техников.

В этот период были определены основные направления социально-педагогической деятельности, сложилась уникальная система работы с детьми, которая не имела подобных в мире. Она включала четко определенные задачи, содержание и формы внешкольной работы. Усиливалась практическая роль в организации деятельности учащихся, соответственно внешкольные учреждения стали одним из основных институтов общества.

В середине 1980-х годов были осуществлены попытки реформировать пионерскую организацию, впрочем, детская и юношеская организация в былом масштабе не была воссоздана.

В конце 90-х гг. внешкольные учреждения стали одним из главных воспитательных институтов, несомненно, усилилась их роль в продвижении педагогических знаний.

Таким образом, теория и практика общественного воспитания, внешкольного образования, детского движения в России послужили историческими предпосылками возникновения и становления отечественной системы дополнительного образования детей.

В стремительно изменяющемся постсоветском обществе появилась необходимость во внедрении нового направления образования, а именно дополнительного. После 1991 года в системе внешкольного образования произошли изменения и согласно Закону РФ «Об образовании» с 1992 года внешкольные учреждения переименовались в учреждения дополнительного образования детей.

Сегодня дополнительное образование детей опирается на «Концепцию развития дополнительного образования детей» [3] и является многоуровневым социальным институтом. Развитие такого учреждения в современных условиях направлено на интеграцию его обучающей, адаптационной и развивающей функций. Дополнительное образование детей может производиться как в государственных, так и не в государственных образовательных учреждениях разнообразных типов и профилей. Деятельность детей осуществляется в одновозрастных или разновозрастных объединениях по интересам в учреждениях дополнительного образования.

Учреждения дополнительного образования детей – это социально-педагогическая система, которая работает на основе социального заказа, выполняет определённые задачи, оказывает огромное разнообразие различных услуг, обеспечивает учащимся свободу выбора видов и форм деятельности по их интересам, удовлетворяет индивидуальные наряду с социокультурными и образовательными потребностями детей.

В настоящее время существует огромное количество непростых задач, которые необходимо решить, для того, чтобы достичь высоких результатов в системе дополнительного образования детей. К ним относятся: усиление законодательной базы, соответствующих современным требованиям, создание новых образовательных программ и пособий для системы дополнительного образования детей, создание цельной системы подготовки и повышения квалификации педагогов. Решение этих задач во многом зависит от профессионализма и творческих качеств тех, кто работает в сфере дополнительного образования.

Таким образом, рассмотрев историю становления дополнительного образования детей, мы определили, что после перехода внешкольных учреждений в статус учреждений дополнительного образования произошли значительные изменения в целях, функциях, формах организации деятельности, результатах и подходах. Формируется система дополнительного образования детей, которая должна стать неотъемлемой частью общей системы образования.

#### Список литературы

1. **Дополнительное образование:** опыт и перспективы развития: учеб. пособие / под ред. С.В. Сальцевой. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2007. – 135 с.
2. **«Концепция развития дополнительного образования детей»**, Распоряжение Правительства РФ от 04.09.2014 N 1726-р
3. **Лебедев Ю.Д.** Дополнительное образование: учеб. пособие. 3-е изд., испр. и доп. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2006. – 204 с.
4. **Смольников Е.В.** Становление и развитие системы дополнительного образования детей в отечественной педагогике: (историко-педагогический анализ). – Ульяновск, 2006. – 229 с.



УДК 371.2

## ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНЫМ ЗАВЕДЕНИЕМ

**Шевчишина Н.И.**

магистрант I курса, направления подготовки – 44.04.01 «Педагогическое образование», «Управление образовательными организациями» ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
@ nata.shevchishina@yandex.ua

**Научный руководитель:** К.В. Стецюк, канд. пед. наук, доцент кафедры истории и педагогики Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

---

*В статье приведены понятия сущности управления учебным заведением, а также рассмотрена концепция управления учебным заведением.*

**Ключевые слова:** управление учебным заведением, концепции управления.

---

**П**онятие термина «управление» в наше время используют многочисленные науки. Но содержание этого понятия во многом определяется спецификой изучаемого объекта. Так, правомерно говорить об управлении техническими устройствами, машинами, об управлении биохимическими процессами в живых организмах, об управлении социальными процессами.

Эта перестройка происходит путем переработки информации, циркулирующей по принципу прямой и обратной связи между управляющим устройством и управляемой системой. Благодаря управлению та или иная система не только поддерживает свою целостность, но и оптимизирует свое функционирование. Управление как неотъемлемая часть педагогической системы учебного заведения, его системообразующая основа, имеет объективную природу, но по механизму реализации – это субъективный процесс. Оно может быть преимущественно интуитивным или опираться на теоретические основы науки. В связи с этим чрезвычайно важно определить, как соотносятся практика и теория управления.

В изучении проблемы управления учебным заведением занимаются ученые Л.И. Даниленко, Т.В. Ельникова, А.И. Мармаза, Е.М. Павлютенков. Однако разработка проблемы управления высшим учебным заведением находится на начальной стадии. Особенностью развития теории управления образовательными системами в зарубежных странах стала ее опора на различные социальные, педагогические, психологические теории. Это привело к концептуализации развития теории управления образовательными учреждениями, что, несомненно, можно считать главной ее особенностью.

Поэтому цель данной статьи – рассмотреть основные концепции управления учебным заведением и сущность управления учебным заведением.

Некоторые ученые отмечают, что управление образованием – это деятельность, которая обеспечивает планомерное и целенаправленное воздействие на управленческую систему с целью ее максимального функционирования, другие рассматривают управление как совокупность организационных, методических, кадровых и других мероприятий, направленных на нормальное функционирование педагогического процесса. В связи с этим отметим, что

управление реализуется через деятельность субъектов управления. Рассмотрение сущности управления через такое средство взаимосвязи, как влияние, в определенной мере целесообразным, но не охватывает всех особенностей этого явления. Ориентация руководителей учебных заведений на это толкование сущности управления привела к формированию их деятельности как преимущественно административно-хозяйственной.

Это объясняется тем, что главным средством административно-хозяйственной деятельности является влияние. К недостаткам такой трактовки управления учебным заведением можно отнести и то, что оно предполагает активную позицию только управляющей подсистемы. Для того чтобы избежать этих недостатков, была предпринята попытка рассмотреть сущность управления через взаимосвязанные действия управляющей и управляемой систем, направленных на согласование совместной деятельности людей для достижения поставленной цели [6, с. 127].

Концептуализация теории управления учебным заведением не стала особенностью отечественной науки. Это связано с тем, что наши ученые вполне ориентировались на положения общей теории управления и теории социального управления. Фактически сущность многих исследований заключалась в переносе общих положений теории управления на образовательную основу. При этом особенности учебных заведений учитывались преимущественно на технологическом, а не на концептуальном уровне. В западной теории управления образовательными учреждениями существуют четыре основные концепции управления. Первая из них возникла в начале XX в. Она основывается на критерии экономической эффективности образовательного учреждения. В рамках этой концепции образовательная организация рассматривается как закрытая, механистическая, рациональная система, управление которой нацелено на обеспечение ее эффективности.

Вторая концепция основывается на критерии педагогической эффективности. Она опирается на положения психологической науки, а в аналитическом плане базируется на анализе опыта администраторов учебных заведений, ориентированных на принципы бихевиоризма. Образовательную организацию представители этой концепции рассматривают как полуоткрытую, органическую, естественную систему, управление которой направлено на интеграцию составляющих элементов с целью оптимизации ее функционирования. Акцент в этой модели делается на человеческих отношениях и управленческом поведении.

Третья модель управления базируется на критерии гибкости. В концептуальном плане она опирается на теории управления развитием, развития организационных структур, теории случайности, институционального развития. Сторонники этой концепции рассматривают образовательную организацию как открытую и адаптивную систему. В процессе управления такой системой основное значение придается ситуационным переменным внешней среды с целью обеспечения ее политической гибкости.

Четвертая модель управления базируется на критерии релевантности. В ее основе – положения экзистенциализма, диалектического метода, критического реализма и теории человеческих отношений. В рамках этой модели образовательная организация рассматривается как целостная система взаимодействующих элементов, в процессе управления которой специалисты опираются на сознание и критичность субъектов, противоречивость и общность целей в контексте культурной релевантности. Наиболее современными, и не только по времени их создания, считают в настоящее время модели управления, основанные на критериях гибкости и культурной релевантности. Рассмотрим наиболее характерные подходы к управлению, которые есть в отечественном образовании. Одним из представителей традиционного подхода к пониманию сущности управления является концепция В.С. Пикельна. Она рассматривает управление, которое влияет на управляемую систему с

целью максимального ее функционирования, направленного на достижение качественно новых задач за счет циклически осуществляемых переходов в новое состояние [5, с. 56]. В этом определении сущность управления рассматривается сквозь призму влияния. Можно считать, что управление в образовании – это целенаправленное активное взаимодействие руководителей, общественности и других участников педагогического процесса, направленное на более высокий уровень [4, с. 27].

Таким образом, необходима разработка концепции управления учебным заведением, которая будет наиболее полно отражать его сущность.

#### Список литературы

1. **Афанасьев В.Г.** Человек в управлении обществом / В.Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1997. – 382 с.
2. **Березняк Е.С.** Руководство современной школой / Е.С. Березняк. – М. : Педагогика, 1983. – 197 с.
3. **Бондарь В.И.** Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект / В.И. Бондарь. – К. : Школа, 2017. – 201 с.
4. **Ельникова В.С.** Основы адаптивного управления / В.С. Ельникова. – Харьков : Основа, 2015. – 121 с.
5. **Пикельна В.С.** Управление школой / В.С. Пикельна. – Харьков : Основа, 2014. – 112 с.
6. Управление современной школой: Пособие для директора школы/ Под ред. М. Поташника. – М. : АПП ЦНГП, 1992. – 427 с.



УДК 37.0

## ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СТРАТЕГИЯ

**Янева О.Н.**

магистрант I курса, направления  
подготовки «Управление образовательными  
организациями» ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
[olyayaneva@mail.ru](mailto:olyayaneva@mail.ru)

**Научный руководитель:** Стецюк К.В., канд. пед. наук, доцент кафедры истории и педагогики Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

---

*В данной статье рассматриваются особенности и становление интегрированного подхода в образовательной среде, проводится анализ теоретических работ в области интеграционных процессов в системе образования.*

**Ключевые слова:** интегрированный подход, педагогическая наука, межпредметные связи.

---

**Т**еоретический анализ научной педагогической литературы позволяет утверждать, что с конца XX века педагогическая деятельность все в большей мере нуждается в расширении границ узкой специализации, что возможно лишь с помощью процесса интеграции. В ходе реформирования системы образования появились факты, подтверждающие необходимость выработки особой педагогической системы.

Интегративный подход имеет свою историю в зарубежном, российском и отечественном образовании. В педагогической литературе представлены публикации, в которых раскрываются проблемы теоретической интеграции [1, с. 63–71]: влияние интеграции на развитие педагогической науки (Б.С. Гершунский, З.А. Малькова, Н.Д. Никандров, В.С. Шубинский); влияние процессов интеграции, происходящих в науке, на обучение (А.Т. Беляева, И.Д. Зверев, В.Н. Максимова, В.Н. Федоров); методика выявления и описания интеграционных процессов в учебно-воспитательной работе (Ю.С. Тюников); устранение многопредметности и повышение эффективности учебно-воспитательного процесса посредством интеграции учебных предметов (Ю.К. Дан, А.А. Пинский, В.В. Усанов); перестройка педагогического мышления на основе идей интеграции (В.Г. Разумовский, Л.В. Тарасов); интеграция естественнонаучных и профессионально-технических дисциплин, а также ведущих структурных естественнонаучных и технических знаний (М.Н. Берулава).

Н.С. Антонов, И.Д. Зверев, П.Г. Кулагин, Н.А. Лошкарева, В.Н. Максимова, Г.Ф. Федорец и др. рассматривают способность к интегрированию, синтезированию и анализу знаний как одну из наиболее значимых в процессе овладения содержанием образования [1, с. 63–71].

Анализ исследований в области педагогики показывает, что во многих работах в качестве методологической базы (стратегия исследования) указывается интегрированный или интегративный подход, повышенный интерес исследователей к которому объясняется прежде всего его универсальностью [1, с. 15–18]. Необходимость использования интегрированного подхода определяется интеграционными процессами в обществе и ориентировкой на



формирование личности с целостным мировосприятием, логикой развития наук, определяющих теоретические основы педагогической науки.

Методологическая база интегрированного подхода основывается на существующих тенденциях и теориях, содержащих интегративные идеи, на совокупности идей и теоретических концепций, которые составляют стратегию развития педагогической науки [1, с. 6–8].

Тенденция возникновения интегрирующих научных направлений на стыке уже устоявшихся наук возникла достаточно давно. Еще Я.А. Коменский среди правил «кратчайшего пути обучения» называет требования взаимосвязи учебных предметов: «Все, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи» [2, с. 122–124].

Дж. Локк считал «наложение содержания» одного предмета элементами и фактами другого предмета средством, которое поможет овладеть не только основами наук, но и сформировать ум и манеры обучаемого, развить его умения и навыки, разнообразить знания о самых различных сторонах жизни [1, с. 14].

И. Герbart впервые сделал попытку психологического обоснования необходимости установления межпредметных связей для развития всестороннего интереса, относящегося к умственной сфере [1, с. 23].

В «Руководстве к образованию немецких учителей» А. Дистервег высказывает мысль о «межпредметной связи» и принципе решения этой проблемы на практике, подчеркивая необходимость межпредметных связей в систематическом, основательном изучении всех предметов. По его мнению, установление естественной разумной связи между ними имеет важное значение для формирования полных и глубоких знаний, умений и навыков [2, с. 122–124].

В начале 20-х годов XX века возникла идея комплексного подхода к построению учебных штанов и программ. Н.К. Крупская, П.П. Блонским и другие считали возможным решить проблему связи школы с жизнью, проблему всестороннего изучения явлений, событий, процессов окружающей действительности с помощью комплексной системы. В отличие от интеграции, в программе комплексного обучения знания, умения и навыки учащихся должны были объединяться вокруг трех основных идей: природа, труд, общество [3, с. 9–13].

В 60-е годы XX века начинают формироваться теоретические основы межпредметных связей. В это время вновь возникает необходимость использования интегративных процессов в обучении, которые рассматриваются как фактор формирования мировоззрения, общего развития и творческого мышления. Дидактика преодолевает односторонний подход к идее межпредметных связей, когда они сводились к рациональному расположению учебного материала смежных предметов, так как раньше не учитывались «обратные» связи [3, с. 9–13].

В последующих работах учеными делается вывод о значении разработки проблемы межпредметных связей в совершенствовании методической стороны учебного процесса путем переноса методов и приемов преподавания из одного предмета в систему другого. Межпредметные связи способствуют оптимизации обучения и воспитания путем углубления знаний обучающихся о приемах учебной работы и приучения их к логическим операциям. Основными условиями их реализации являются глубокие, систематические знания обучающихся, наличие подготовленных кадров учителей, необходимость теоретически разработать систему для осуществления идеи межпредметных связей, в частности для соединения идеи комплексности в обучении с принципом систематизации знаний. Межпредметные связи рассматриваются как средство формирования понятий об объективной действительности применительно к разным ступеням обучения [4, с. 24–31].

Этапом широких исследований проблемы межпредметных связей стали 60–80-е годы XX столетия. В этот период был заложен фундамент формирования мировоззрения и развития обучающихся, систематизации знаний и способов познавательной деятельности, постепенно

трансформируясь в межпредметную интеграцию, которая понимается гораздо шире (процесс слияния нескольких учебных дисциплин при самостоятельном выполнении каждой из них своих функций, обогащения предметного знания из различных областей).

Таким образом, анализ теоретических работ в области интеграционных процессов, а также существующих концепций интегративного характера в педагогической науке позволяет:

1) рассматривать интегрированный подход на философском уровне как стратегию научного исследования интеграционных процессов;

2) ориентироваться на принцип межпредметной интеграции, представляющей содержание руководящих действий по реализации интегрированного подхода (общенаучный уровень);

3) применять интегрированное обучение в качестве инновационной технологии (частно-научный уровень методологии педагогической науки).

Приходим к выводу о том, что реализация интегрированного подхода становится образовательной стратегией, результат которой представляется содержательной и ценностной основой, каждая из которых базируется на определенных принципах.

#### Список литературы

1. **Актуальные вопросы современной педагогики:** материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Самара, сентябрь 2016 г.). – Самара : ООО «Издательство АСГАРД», 2016. – 82 с.
2. **Едукова С.В.** Интеграция предметных областей в обучении / С.В. Едукова // Молодой ученый. – 2019. – № 35 (273). – С. 122–124.
3. **Пузанкова Е.Н.** Современная педагогическая интеграция, ее характеристики / Е.Н. Пузанкова, Н.В. Бочкова // Образование и общество. – 2009. – № 1. – С. 9–13.
4. **Трубайчук Л.В.** Системообразующие факторы целостного интегрированного образовательного процесса в дошкольном учреждении / Л.В. Трубайчук // Детский сад: теория и практика. – 2012. – № 5. – С. 24–31.



## СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 316.32 – 047.48

### ГЛОБАЛИЗАЦИЯ КАК ПРОЦЕСС: ОБЩЕМИРОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ

**Захарова Р.В.**

магистрант I курса, специальность «Социология», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
Vzapteka6@gmail.com

**Научный руководитель:** Кусургашев В.Н., ст. преп. кафедры социологии и организации работы с молодёжью Института истории, международных отношений и социально-политических наук ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

*В статье подвергнуты анализу теоретические источники по проблематике глобализации в качестве всемирного процесса интеграции и унификации. Рассматриваются виды глобализации, автор акцентирует внимание на финансовой глобализации как движущей силе глобализационных процессов.*

**Ключевые слова:** глобализация, интеграция, унификация, единое целое, технология, финансовые рынки.

**В** настоящее время интегрированная мировая экономика, политика, социальная и культурная сфера объединяет процессы, протекающие в целом ряде независимых государств, перед которыми стоит единая цель – достижение благосостояния, улучшение качества жизни своих граждан. Элементы национальных экономик напрямую вливаются в международное экономическое пространство, внося изменения в собственные экономические институты. В результате национальные производители становятся все больше связанными с зарубежными потребителями. В то же время на внутренних рынках местные производители вступают в конкурентную борьбу за национальных потребителей с зарубежными экономическими субъектами.

Представители социального подхода (Э. Гидденс, Р. Робертсон, Е.В. Силина и др.) предлагают, в частности, следующие определения глобализации. Э. Гидденс пишет о том, что «глобализация – это такого рода интенсификация всемирных социальных течений, вследствие которых территориально удаленные друг от друга регионы становятся взаимосвязанными таким образом, что на события внутри региона оказывают влияние события, которые происходят достаточно далеко от него и наоборот [1, с. 75].

Р. Робертсон дает более лаконичное и общее определение: глобализация – это сжатие мира и усиливающееся понимание мирового сообщества как единого целого. При этом под сжатием мира Р. Робертсон в том числе предлагает понимать, как процесс возрастания взаимозависимости – в различных сферах – между странами, входящими в мировую социальную систему, так и увеличивающуюся вероятность того, что действия отдельных индивидов будут обусловлены не их географическим местоположением, национальной принадлежностью, а протекающими глобальными мировыми процессами. Ученый связывает процесс становления современности

с первой глобализацией, вызванной формированием капитализма, с выходом из локального существования к всемирному и разбивает этот процесс на несколько фаз [8].

По определению Е.В. Силиной, глобализация является одновременно и средством, и процессом возрастания целостности мира, конструктивным, базовым принципом формирования глобального общества в будущем [5]. Еще одна группа авторов рассматривает глобализацию с точки зрения приоритета мировой экономики как области развития и распространения глобализации. Так, А.И. Уткин полагает, что глобализация – это процесс, который определяют рыночные, а не государственные механизмы, а именно: сбалансированность бюджета, открытость инвестиционных и рыночных потоков, стабильность валюты [6].

Б.Г. Гюнтер и Р. Ванн дер Хевен считают, что глобализация является последовательной интеграцией компонентов мировой экономики и мирового сообщества в общее целое под воздействием современных технологий, обновленных экономических отношений, внутренних и международных политик, в разработке которых принимают участие правительства отдельных стран, международные сообщества, общественные и коммерческие структуры [7].

По мнению Л.Е. Гринина, глобализация является процессом всемирной экономической, политической и культурной интеграции и унификации, важнейшим результатом которого является мировое разделение труда, миграция, концентрация капитала, человеческих и производственных ресурсов, стандартизация законодательства, экономических и технологических процессов, а также сближение и слияние культур разных стран. Это объективный процесс, носящий системный характер, затрагивающий все области общественной жизни [3].

В целом можно сделать вывод, что определяющей тенденцией развития международных отношений является сближение стран и народов в едином глобальном пространстве, стирание границ и интеграция экономик. Глобализация охватывает все сферы общественной жизни, в связи с чем наиболее целесообразным представляется комплексный подход к пониманию глобализации с одновременным выделением отдельных ее элементов: политического, социального, экономического, финансового. Процессы глобализации в самом широком смысле характеризуются резким возрастанием и усложнением взаимных связей и взаимных зависимостей в основных сферах экономической, политической, социальной жизни, приобретающих планетарные масштабы.

Одним из значимых элементов глобализации является финансовая глобализация. М. Головин определяет финансовую глобализацию как последовательный процесс объединения национальных и региональных финансовых рынков в общий международный финансовый рынок, который сопровождается ростом взаимной зависимости между рынками отдельных финансовых инструментов [2].

По мнению А.В. Ишханова, важнейшее проявление финансовой глобализации состоит в устранении барьеров между внутренними и международными финансовыми рынками и развитием межстрановых связей между ними [4]. Активизация процесса финансовой глобализации была отмечена в начале 1980-х гг., когда существенно возросли масштабы международной торговли ценными бумагами и оборот валютного рынка, расширили свое присутствие новые участники финансового рынка – институты коллективного инвестирования, вкладывающие средства на международном уровне и оказывающие тем самым воздействие на деятельность традиционных участников рынка – например, банки, кредитные организации.

Процесс финансовой глобализации заключается в последовательном объединении внутристрановых и региональных финансовых рынков в общий мировой финансовый рынок, сопровождающимся усилением взаимной зависимости между рынками отдельных финансовых инструментов, обусловленным отказом большинства стран от жесткого регулирования денежного обращения, в том числе от контроля над процентными ставками и обменными

валютными операциями, количественными ограничениями кредитных операций банков, либерализацией международного движения капиталов.

Развитию процессов финансовой глобализации на первоначальном этапе способствовал ряд факторов, в том числе:

1. Глобальное присутствие международных финансовых институтов. Международная финансовая интеграция.

2. Быстрое развитие финансовых нововведений. Качество международных и национальных финансовых институтов обеспечивает прочную институциональную базу процессам глобализации.

По мнению большинства учёных, финансовая глобализация выступает одним из элементов глобализации. Финансовая глобализация – это объективное явление современности, развивающийся процесс, который невозможно и бессмысленно останавливать, а также вскрывать положительные и отрицательные аспекты, но который следует изучать, выявлять его динамику, факторы, влияние на состояние экономики страны, а также выявлять действенные инструменты регулирования.

Глобализация как явление зародилась задолго до XX века, со времён открытия Америки, но в наиболее интенсивную фазу своего развития процессы глобализации вступили в конце 1970-х гг. В тот же период начался активный анализ дефиниции «глобализация» в теоретических и прикладных исследованиях. На основе анализа ряда определений, приведенных в нашей статье, сформулировано авторское определение глобализации.

Мы считаем, что глобализация является процессом взаимных связей и взаимного влияния между отдельными государствами, социальными институтами, общественными и коммерческими организациями, физическими лицами в области политики, экономики, социальной жизни, культуры, образования, технологий, безопасности и других сфер общественной жизни, который происходит под влиянием таких факторов, как международное движение капитала, товаров, рабочей силы, услуг, факторов производства, интернационализация производства, миграция, стандартизация национального законодательства и т.д.

Глобализация представляет собой комплексное явление, охватывающее все отрасли жизнедеятельности человека и государства и состоящее из отдельных элементов – политической, социальной, экономической, финансовой глобализации. Финансовая глобализация является важнейшим компонентом глобализации в целом. Она сопровождается значительными трансформациями в мировых финансах, введением инновационных методов организации и управления финансовыми ресурсами в мировом масштабе, сопровождается глобальными трансформациями в культурной, образовательной и политической сферах. Это объективный исторический процесс, который позволяет человечеству стремительно развиваться.

#### Список литературы

1. **Гидденс Э.** Социология / пер. с англ. – М., 2005. – 160 с.
2. **Головин М.** Финансовая глобализация и ограничения национальной денежнокредитной политики / М. Головин // Вопросы экономики. – 2014. – № 7. – С. 15–22.
3. **Гринин Л.Е., Коротаев А.В.** Социальная макроэволюция. Генезис и трансформации Мир-Системы / Л.Е. Гринин, А.В. Коротаев. – М. : Либроком, 2009. – 568 с.
4. **Ишханов А.В., Малахова Т.С., Ширинян С.А.** Интернационализация крупнейших банковских структур в процессе глобализации финансового сектора / А.В. Ишханов, Т.С. Малахова, С.А. Ширинян // Финансы и кредит. – 2011. – № 34. – С. 7–12.
5. **Силина Е.В.** Феномен глобализации: социальный аспект / Е.В. Силина // Век глобализации. – 2012. – № 2.

**6. Уткин А.И.** Глобализация: процесс и осмысление / А.И. Уткин. – М. : Логос, 2002. – 183 с.

**7. Gunter В.Г. ,R. van der Hoeven.** The social dimension of globalization: a review of the literature // International Labour Review. 2004. Vol. 143. № 1–2. P. 7–43.

**8. Robertson R.** Globalization. Social Theory and Global Culture. L., 1992.



УДК 331.101.232 – 055.1 – 055.2

## ГЕНДЕРНОЕ НЕРАВЕНСТВО В ТРУДОВЫХ ОТНОШЕНИЯХ: СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ

**Крыцина Н.И.**

магистрант 1 курса специальность «Социология»  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
natashenka.prosvetova@yandex.ua

**Научный руководитель:** Кусургашев В.Н., старший преподаватель кафедры социологии и организации работы с молодёжью Института истории, международных отношений и социально-политических наук ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

---

*В статье рассматриваются трудовые отношения в контексте гендерного подхода, анализируется гендерная сегрегация, сложившаяся на современном рынке труда. Автор статьи показывает, что современное состояние трудовых отношений находится под воздействием гендерных стереотипов и нуждается в корреляции.*

**Ключевые слова:** индустриализация, гендерная сегрегация, разделение труда, «стеклянный потолок», предвзятое отношение.

---

**Отделение** занятости дома от труда на производстве, которое произошло в эпоху индустриализации, имело, на наш взгляд, помимо всего прочего, и далеко идущие гендерные последствия. Жилище стало рассматриваться не как место семейного производства, а как своеобразное убежище от мира наемного труда. При этом женщины были определены в качестве хранительниц домашнего очага, что, как считалось, больше соответствует их природе, чем производство товаров и услуг. Эта идеология «домашности» и связанное с ней разделение мужских и женских сфер изначально зародились в среднем классе, но имели последствия, хотя и разного характера, для всех женщин.

Для жен состоятельных мужчин это означало спокойную и беззаботную жизнь, для дочерей из семей низших классов – обязательный поиск обеспеченного мужа. На наш взгляд, это произошло потому, что девушкам из низших страт общества было недоступно получение высшего образования и, соответственно, доступ ко многим формам и видам занятости. Можно сказать, что незамужняя девушка априорно рисковала оказаться в бедности. Для женщин из рабочего класса подобная идеология принесла «освобождение» не от труда как такового, а от квалифицированной занятости, при этом менее оплачиваемой по сравнению с мужчинами.

В результате большая часть работы, независимо, оплачиваемой или нет, выполняемой женщинами из рабочего класса для поддержания своих семей, стала как бы «невидимой». И хотя «идеология домашности» впоследствии была практически уничтожена качественными изменениями в моделях занятости, ее наследие выжило до сих пор, что можно обнаружить в четырех важных аспектах» [3].

Во-первых, данная идеология была как бы изначально «встроена» в современный дискурс разделения труда, при котором маскулинность приравнивается к рациональному расчету, производительности и автономности, тогда как феминность – к эмоциональной под-



держке, обеспечению заботы и ухода и домашней занятости, выражающейся, например, уходом за детьми и престарелыми родителями. Хотя и мужчины, и женщины одинаково ценят семью, в основном именно женщины берут на себя ежедневную физическую и эмоциональную поддержку членов домохозяйства наряду с зарабатыванием денег, а мужчины чаще выражают свои обязательства перед семьей, лишь обеспечивая ее материально.

Во-вторых, идеология домашности делает многие важные виды работ «невидимыми», фактически незаметными, что имеет далеко идущие как теоретические, так и практические последствия. Многими людьми, как в прошлом веке, так и сейчас, только оплачиваемая занятость признавалась в качестве истинной работы, а ею, как известно, занимались преимущественно мужчины. Подобное, на наш взгляд, достаточно узкое понимание труда оставило в стороне существенный пласт занятости, к примеру, в неформальном секторе, включая различные варианты сочетания работы по поддержанию функционирования домохозяйства. Оно также «исключало из сферы занятости неоплачиваемый домашний труд (выполняемый преимущественно женщинами), который является решающим фактором в поддержании качества жизни домохозяйств и средством поддержания существования во многих сельских районах бедных стран Юга (работа, опять же выполняемая в основном женщинами)» [4].

В-третьих, подобная «встроенная» идеология вносит свой вклад в поддержание глубоко укоренившегося стереотипа, который «призывал» рассматривать домашнюю занятость как некий естественный побочный продукт феминности, а не способностей отдельного индивида. Способности, которые связаны с выполнением домашних работ, часто вообще не рассматриваются никем, кроме самих женщин. А именно они думают, как, к примеру, измерить ткань для пошива штор или как «растянуть» деньги до следующей заработной платы. Во многих даже развитых странах работы, выполняемые частично занятыми женщинами в социальной сфере и требующие целого комплекса компетенций, часто квалифицируются и оплачиваются как «неквалифицированная работа по оказанию помощи».

Транснациональные компании, использовавшие труд женщин бедных стран Юга, часто также опираются на их умение шить и штопать, сформированное в раннем возрасте в семье и рассматриваемое как что-то «естественное». Таким образом, как в национальном, так и в глобальном разделении труда определение способностей опирается на гендерное неравенство.

В-четвертых, идеология домашности вносит свой вклад в практику гендерной сегрегации на рынке труда. Более 150 лет считается, что женщины должны быть исключены из определенных видов труда, например, физически тяжелой работы или ночной. Однако запрет на ночную работу женщин на предприятиях почему-то не распространяется на аналогичную работу, скажем, в больницах или уборку помещений.

В США, несмотря на то, что женщины составляют 53% рабочей силы в сфере HR, они по-прежнему зарабатывают на 11% меньше, чем мужчины в этой профессии. Именно к такому выводу пришли эксперты платформы Namely, изучив данные по зарплатам в различных штатах США. Причем разница в заработной плате существует даже там, где женщины доминируют по количеству. В итоговом докладе специалистов также было установлено, что возраст также играет определенную роль, поскольку разрыв значительно увеличивается ближе к возрасту 45 лет. Многие эксперты считают, что это обусловлено так называемым «наказанием за материнство», которое проявляется в более низкой зарплате, невысоком уровне найма и неактивном продвижении по службе женщин, имеющих детей [6].

Максимально зафиксированный гендерный разрыв в оплате труда – в сфере отдыха и развлечений. Как оказалось, женщины в этой сфере зарабатывают только 72,8% от зарплаты мужчин, а минимальный – в сфере образования (93,9%). За десять лет (2006–2016 годы) женщины, делающие карьеру в науке, зарабатывали в среднем на 16,3% меньше мужчин (это ана-



логично показателю развитых стран в этой сфере). «На российском рынке труда практически отсутствует “штраф за материнство” (сокращение зарплаты после рождения ребенка в РФ в среднем равно 4%, в развивающихся странах – 42%)» [1].

Другое исследование, носившее красноречивое название «Стеклянный потолок», проведенное агентством Kelly Services, в котором приняли участие более 1000 респондентов, показало, что ограничения, накладываемые на женщину ее традиционной социальной ролью, все еще остаются незаметны для мужчин. Как оказалось, 63% респондентов женского пола признаются, что чувствуют ограничения в карьере из-за традиционной социальной роли и необходимости уделять больше времени семье. Треть женщин (31%) с таким утверждением категорически не согласна, мужчины думают ровно наоборот: 68% не видят никаких ограничений для женщин, и только 28% соглашаются, что роль хозяйки накладывает на женщину ограничения в плане карьеры [8].

Часто ли присутствует предвзятое отношение к женщинам, строящим свою карьеру, которое не всегда замечают мужчины? Почти треть женщин (31%) подтверждает это. Они помнят случаи, когда им отказывали в должности по гендерному признаку еще на этапе собеседования; еще больший процент мужчин (38%) отметили, что когда-то отказывали кандидату-женщине сознательно. Не совсем просто дается женщинам и дальнейший карьерный рост. «Почти половина (43%) опрошенных женщин отмечает случаи, когда их не продвигали по службе, при равных стартовых условиях отдавая предпочтение кандидату-мужчине. А вот среди опрошенных мужчин лишь 16% вспомнили случаи, когда они принимали решение повысить мужчину, а не равную по квалификации женщину» [5].

Диаметрально противоположные результаты две группы респондентов показали и в вопросе о разнице в доходах. Всего лишь 35% женщин уверены, что их зарплата соответствует зарплате коллег-мужчин, находящихся на одном уровне с ними. 39% абсолютно уверены в обратном, еще 26% затрудняются ответить. У мужчин несколько другое видение ситуации в уровне оплаты труда: свой доход считают равным с находящимися на аналогичной позиции женщинами 71% респондентов, и всего 8% с этим не согласны [5].

Подчеркнем, что как мужчины, так и женщины согласились с тем фактом, что для настоящего лидера пол не имеет значения. В том, что с ролью руководителя лучше справится мужчина, не сомневаются 24% мужчин и 33% женщин. Большинство отмечает, что для настоящего лидера пол значения не имеет (66% ж и 74% м), а вот о том, что из женщин руководитель получится лучше, скромно заявляют 1% женщин и 2% мужчин [2].

Социально-экономические реформы, которые происходят в Российской Федерации, имеют, безусловно, свою региональную гендерную специфику. Несмотря на юридически объявленное гендерное равенство в России, на наш взгляд, между мужчинами и женщинами отсутствует истинно равное распределение дефицитных ресурсов общества. Последствия транзитивности и переходного периода значительно усилили гендерное неравенство в социальной и экономической сферах. Хотим подчеркнуть, что в настоящее время женщины обладают меньшим объемом денег, богатств, власти, хотя работают на равных с мужчинами, а зачастую больше. Они имеют меньше возможностей для профессиональной и личностной самореализации, имея зачастую большой интеллектуальный потенциал и высокий уровень образования, но чаще подвергаются дискриминации в сфере занятости.

Сфера занятости характеризуется иерархическими гендерными отношениями. Мужчины занимают более благоприятное, более высокое положение, чем женщины, априорно находятся в более комфортных условиях. Женщины же зачастую занимают вторые позиции в сфере занятости, работают на менее оплачиваемой работе и имеют меньший доступ к рычагам власти и возможностям принимать решения.



С началом социально-экономических реформ в России во многих регионах, как уже было нами отмечено, значительно возросла и изменилась доля женщин, занятых оплачиваемым трудом, снизилась их доля на организованном и неорганизованном рынке труда. Можно согласиться с тем, что «экономическая ситуация отрицательно сказалась на тенденции женской занятости, привела к изменению характера найма и в некоторых случаях к потере рабочих мест даже для женщин из числа профессионалов и квалифицированных работниц» [7].

Современный период развития общества, характеризуемый транзитивностью и достаточно жёсткой трансформацией экономических отношений, значительно расширил структуру «женских» проблем. В силу ряда объективных и субъективных факторов проблемы, с которыми сталкивается все общество в целом, в большей степени затрагивают женщин. Рост преимущественно женской официально зарегистрированной безработицы, увольнения квалифицированной женской рабочей силы, барьеры на пути вхождения в альтернативные структуры занятости, а также трудности в процессе трудоустройства возникли у женщин в годы становления и развития рыночных отношений, что не может не вызывать обеспокоенности общества и властных структур.

#### Список литературы

1. **Гривина И.** Рынок труда в России: состояние, проблемы, пути развития / И. Гривина // *Aimamater* (Вестник высшей школы). – 1999. – № 9. – С. 11–13.
2. **Деражне Ю.** Профессиональная карьера женщин. Комплексный подход / Ю. Деражне // *Человек и труд*. – 2001. – № 11. – С. 39–41.
3. **Здравомыслова Е.** Исследования женщин и гендерные исследования на Западе и в России / Здравомыслова Е., Темкина Л. // *Общественные науки и современность*. – 1999. – №6. – С. 20–31.
4. **Здравомыслова Е.А.** Советский этатрагический гендерный порядок / Здравомыслова Е.А., Темкина А.А. // *Социальная история. Ежегодник 2003. Женская и гендерная история* / Под ред. Н. Пушкаревой. – М. : РОССПЭН, 2003. – С. 436–447.
5. **Женщина, мужчина, семья в России:** последняя треть XX века. / Под ред. Н.М. Римашевской. – М. : ИСЭПИ РАН, 2001. – 320 с.
6. **Мельникова Т.Л.** Женское движение в политическом процессе современной России: дис. ... д-ра полит. наук / Т.Л. Мельникова. – М., 2002.
7. **Осадчая Г.И.** «Гендерное равенство России: стратегия и показатели» / Г.И. Осадчая, Т.Н. Юдина. – М., 2003. – 148 с.
8. **Саралиева З.М.** Социальное иждивенчество и адаптация женщин к новым экономическим условиям / З.М. Саралиева // *Женщина в российском обществе*. – 1997. – № 1. – С. 2–5.

УДК 316. 022. 4

## ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК МЕТОД ПРЕОДОЛЕНИЯ ЭЙДЖИЗМА

**Роенко С.С.**

магистрант I курса  
специальность «Социология»  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
sofiaroenko@yandex.ru

**Научный руководитель:** Кусургашев В.Н., старший преподаватель кафедры социологии и организации работы с молодёжью Института истории, международных отношений и социально-политических наук ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

---

*В статье анализируется дефиниция «толерантность», на основе анализа зарубежной и отечественной научной литературы систематизирована информация о явлении геронтологического эйджизма. Геронтологический эйджизм определяется как дискриминация, пренебрежительное отношение или практики, реализуемые на основе негативной возрастной стереотипизации, а также сами негативные возрастные стереотипы в отношении старших возрастных групп.*

**Ключевые слова:** толерантность, практика, конструкт, взаимоотношения поколений, непринятие старости.

---

**В** современном мире происходят стремительные перемены в различных сферах жизнедеятельности. Значимые изменения происходят в возрастной структуре общества: смещаются и смешиваются возрастные границы, меняется доля представителей различных возрастов в населении различных регионов России и мира в целом. Безусловно, в конечном итоге это приведет к необходимости изменения социально-экономической стратегии государств и мирового сообщества, которые могут быть тотально негативными.

Обеспечение социально-экономической стабильности общества зависит, как известно, от множества факторов, в том числе и от качественных и количественных характеристик молодого поколения, являющегося авангардом общества, особенно в вопросах формирования жизненных стратегий. Мы предполагаем, что межпоколенная толерантность является одним из значимых факторов формирования жизненной стратегии современной молодежи.

Толерантность обозначается как качество, определяющее отношение к другому как к равной личности и выражающееся в волевом регулировании возможного чувства неприязни, основанного на том, что определяет в другом сущность иного, маркируемого в сознании как «чужое» (внешность, манера поведения, вкусы, особенности речи, убеждения, образ жизни и др.) [3]. Толерантность неизбежно предполагает настроенность на другого и диалог с ним, признание его права на отличие и уважение. Толерантность как важный элемент культуры в гражданском обществе сегодня признается необходимым условием единения людей самых различных убеждений и верований, культурных традиций.

В этом смысле она выступает как единство подсознательно-негативного восприятия другого (отторжение, осуждение) и сознательно-позитивного действия в его адрес (допущение,



принятие). Понимание толерантности крайне разнообразно и многозначно. В каждой культурной традиции существует свое, сформировавшееся в ходе исторического процесса определение толерантности. Многие чем-то схожи, многие имеют отличительные черты. Содержание понятия «толерантность», рожденное тем или иным народом, имеет различные, порой уникальные смысловые оттенки.

Так, например, в английском языке – это способность и готовность воспринимать личность или вещь без какого-либо протеста. Французская толерантность предполагает уважение свободы другого человека, его образа мысли, религиозных, политических и иных взглядов на жизнь. В китайском понимании быть толерантным значит допускать, позволять, быть великодушным. В арабском языке толерантность – это снисходительность, прощение, мягкость, сострадание, благосклонность; в персидском – терпимость, терпение, выносливость [1, с. 5–6].

В большинстве случаев толерантность определяется как готовность и способность принять других без попытки изменить, а такими, какие они есть, и на основе возникшего согласия (но не конформизма) взаимодействовать. Толерантность является определяющим компонентом личностной позиции человека, имеющего свои интересы и ценности, готового при необходимости их защищать, но при этом с уважением относящегося к ценностям и интересам других людей. Нет необходимости доказывать значимость формирования указанных выше качеств у молодежи.

Вместе с тем толерантность – это не одномерный компонент личности, а скорее, некий конструкт, включающий в себя различные составляющие: ответственность, социальную активность, мобильность, дивергентность поведения, эмпатию и др. Толерантность вряд ли можно отнести к врожденным характеристикам, скорее, это новообразование личности, формирующееся в социальной среде и под воздействием множества факторов. Одним из значимых факторов формирования толерантности, безусловно, является интериоризация человеком социальных норм и правил, созданных в ходе исторического развития человечества и способствующих его гармоничному и равномерному прогрессу.

Нам представляется, что адекватное определение толерантности может быть дано при следующих условиях. Во-первых, должны быть обозначены содержательные рамки этого понятия (которые могут быть выражены через систему признаков), во-вторых, обязательно должно быть определено качество обозначаемого им явления. Только при этих условиях можно рекомендовать, как и в каком направлении работать педагогу по формированию толерантной личности обучающегося.

В современной науке существуют различные понимания толерантности. Толерантность связывают с антагонизмом в межличностном взаимодействии, с отрицанием, неприятием, негативными эмоциями, с оценочностью, которая понимается многими как необходимый признак толерантности [2]. Ученые также считают, что толерантность необходимо осмыслить как непреходящую ценность мира и справедливости.

Именно толерантность способна выступить дефиницией, сохраняющей, транслирующей и передающей социокультурную идентичность человека от исторической эпохи к новой эпохе перехода, от поколения к поколению, от себя внешнего к себе внутренне свободному [5]. Философ В.А. Лекторский предлагает свое видение концепта «толерантность» через четыре возможных способа его проявления: «толерантность как безразличие», «толерантность как невозможность взаимопонимания», «толерантность как снисхождение» и, наконец, «терпимость как расширение собственного опыта и критический диалог», который позволяет не только уважать чужую позицию, но и изменять свою в результате критического диалога [2].

На этот подход к толерантности и указывает автор в качестве желательного для современной ситуации. К одной из центральных проблем в определении смысла и содержания толерантности относится вопрос о том, где проходят границы «терпимости» и приемлемо ли толерантное отношение, например, к проявлениям национального или религиозного экстремизма, фашизма или иным культурным и национальным «различиям», которые несут угрозу для настоящего или будущего миропорядка?

Другим фактором ученые считают стремление человека к расширению кругозора, стремление к самопознанию, формирование устойчивой мировоззренческой позиции. Эти качества обеспечивают адекватные представления человека, прежде всего, о самом себе, превращают их в более устойчивые образы и убеждения. В связи с этим можно утверждать, что человек, обладающий высоким уровнем толерантности, одновременно является носителем характерного комплекса пониженной агрессивности. Он реже конфликтен, чаще конструктивен. Вместе с этим человек приобретает положительное отношение к жизни, что обеспечивает его общий жизненный тонус и комфортное существование.

Взаимоотношения поколений имеют особое значение, поскольку от того, насколько готовы принять молодые люди старость как таковую, настолько они способны проектировать свое будущее. Тотальное неприятие старости ведет к отрицанию себя в старости, что позволяет жить только «сегодня», не заботясь о будущем. Готовность к любым возрастным изменениям, по мнению Т.А. Петровой, «является интегративным психическим образованием», которое определяет осознание человеком факта изменения собственного возраста (в частности старения), толерантное (адекватное) отношение к нему. Действие этого новообразования проявляется в целенаправленном активном поиске эффективных стратегий адаптации к возрастному изменению [4].

Вместе с тем в ситуации отсутствия толерантности в отношениях между поколениями, зачастую взаимного, социальная функция старшего поколения по передаче опыта молодым неизбежно блокируется. А это уже государственная и социальная проблема. Для современного общества выстраивание продуктивных взаимоотношений поколений – важная социальная задача. Разрушение ценностей советского государства вызвало стремление молодых жить «иначе», отказавшись от всего ценного, что несло старшее поколение. Это, в свою очередь, вызвало массовое недовольство молодёжью.

Обращаясь к анализу проблемы межпоколенной толерантности, мы пришли к выводу, что толерантность имеет не только вектор, направленный во внешнюю среду. На наш взгляд, не менее важен вектор, направленный в центр самой личности, на ее самообразование и развитие. Так в теории принято выделять несколько уровней толерантности. В рамках нашего исследования особое звучание приобретают два из них: социальный и индивидуальный. Значимость толерантности на личностном (индивидуальном) уровне привела нас к определению базового основания для включения толерантного отношения молодежи к людям старшего поколения в процесс формирования жизненной стратегии.

Неприятие старости в целом ведет к неприятию себя в старости, это ведет к формированию незавершенной, неправильной временной перспективы собственного жизненного сценария. Возраст студенчества совпадает по хронологии с периодом становления идентичности, которое заключается в осознании временной протяженности собственного «Я», включая детское прошлое, и определяет проекцию себя в будущее, осознание себя как отличного от родительских образов, ранее принятых и усвоенных на уровне подсознания, осуществление сложной системы выборов, которые должны обеспечивать цельность личности (профессия, половая поляризация, идеологические установки).

Непринятие старости может закрыть для молодого человека «путь вперед», привести к нежеланию попасть в будущее, тем более что понятие «старость» в юношеском возрасте хронологически представляется значительно ближе, чем пенсионный возраст. В отдельных случаях молодежь опускает эти рамки до 47 лет. При этом в большинстве своем молодые люди считают, что старость – это время отдыха, сна, болезни и т.п. Вероятно, в этом кроются и причины геронтологических фобий в современном обществе, которые не позволяют старшему поколению быть более успешным и социально-адаптированным. По нашему мнению, нет необходимости доказывать пагубность для молодежи такого развития жизненного сценария в аспекте профессионального и личностного становления, в процессе формирования собственной жизненной стратегии.

#### Список литературы

1. **Асмолов А.Г., Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А.** О смыслах понятия «толерантность» / А.Г. Асмолов, Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова // Век толерантности: Научно-публицистический вестник. – М. : МГУ, 2001. – С. 5–18.
2. **Лекторский В.А.** О толерантности, плюрализме и критицизме / В.А. Лекторский // Вопросы философии. – 1997. – № 11. – С. 46–54.
3. **Новая философская энциклопедия:** в 4 т. / Ин-т философии РАН; Нац. обществ.-науч. фонд. Москва : Мысль, 2000. 2001 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: //iph.ras.ru/enc.htm, свободный (Дата обращения: 20.01.2021 г.).
4. **Петрова Т.А.** Динамика отношения к старости у молодежи в процессе практики межпоколенного взаимодействия :дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. – Санкт-Петербург, 2008. – 169 с.
5. **Философские интерпретации толерантности** // Открытая библиотека научных сборников по гуманитарным дисциплинам [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.utoria.spb.ru>, свободный (Дата обращения: 10.01.2021 г.).



УДК [316.361:316.362] – 055.1 – 055.2

## ФОРМЫ БРАЧНЫХ ОТНОШЕНИЙ: АКТУАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНОЙ СВОБОДЫ В ИСТОРИЧЕСКОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ

**Сечина Е.А.**

магистрант I курса  
специальность «Социология»  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
sechina.eleni@yandex.ru

**Научный руководитель:** Кусургашев В.Н., старший преподаватель кафедры социологии и организации работы с молодёжью Института истории, международных отношений и социально-политических наук ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

---

*В статье рассматриваются формы брачных отношений в контексте развития общественных отношений, анализируются причины перехода от «патриархальной» модели к «эгалитарным» отношениям. Автор рассматривает функции семьи, а также причины заключения брака в современном обществе.*

**Ключевые слова:** трансформация, ячейка общества, семейно-брачные отношения, факторы развития, функции.

---

**Часть** ученых считает институциональные изменения характера взаимодействий в семейно-брачных отношениях признаком деградации общества и отмирания института семьи и брака, другие рассматривают эти процессы в контексте глобализационных трансформаций и считают их признаком перехода на принципиально новый уровень построения подобного рода межличностных взаимодействий. Мы готовы разделить мнение последних и также связываем появление и развитие принципиально новых форм брачных (и добрачных) отношений с глобальными трансформациями общества второго модерна, которые происходят в силу актуализации личностного своеобразия и концентрации внимания на индивидуальных интересах и потребностях отдельно взятого индивида.

В нашей статье нам бы хотелось подвергнуть анализу институт семьи, семейно-брачных отношений со времён Античности до современности. Итак, подчеркнём, что научными исследованиями брачно-семейных отношений занимались ещё в Античности, например, древнегреческие философы Аристотель, Платон, которые предложили, пусть и различные по своему содержанию, но всё же «патриархальные» модели семейного уклада, которые доминировали вплоть до середины XIX века.

Безусловно, взгляды этих мыслителей на «допустимую» модель семейного устройства разнились. Как известно, Платон считал, что сущностное назначение семьи – приносить пользу обществу. Он прямо говорил о том, что каждая семья должна быть полезной государству, при этом жёны, а также дети должны быть общими. Вот что писал философ: «Все жены мужей (стражей) должны быть общими... Дети тоже должны быть общими, и пусть отец не знает, какой ребенок его, а ребенок – кто его отец» [9].

По мнению другого античного философа, Аристотеля, семья является фундаментом, первоосновой государства и общества, так как основной её функцией является репродуктивная



функция, что накладывает свой отпечаток на все остальные функции. Главное, писал философ, это «оставить после себя другое подобное себе существо» [2]. Аристотель считал государство разросшимся союзом семей, а власть в государстве – естественным продолжением патриархально-монархической власти главы семьи (мужчины).

Выдающиеся мыслители Нового времени обращали внимание как на положительные, так и отрицательные черты семьи, семейного воспитания. Например, Шарль Монтескье писал: «Лучшее средство привить детям любовь к отечеству состоит в том, чтобы эта любовь была у отцов... человек обыкновенно способен передавать детям свои познания» [7].

Во второй половине XVII – XVIII вв. семья вновь оказалась в центре внимания философов-просветителей. Например, Т. Гоббс сравнивал семью с «маленькой монархией», в которой абсолютный суверенитет принадлежит отцу (господину), и оплотом целомудрия, если она основана на законном браке (хотя в обществе витала идея, что целомудренно может быть лишь безбрачие) [5, с. 63, 71].

Другой выдающийся мыслитель, Д. Юм, подвергал критике добровольные разводы и многожёнство, писал о том, что мужчине следует лучше относиться к женщине, призывал их (мужчин) к разуму: «Состояние возлюбленного полностью исключается... женщины покупаются и продаются, как животные, ревность исключает приятельские отношения мужчин друг с другом» [12].

Выдающийся французский мыслитель Ж.-Ж. Руссо был противником разводов и считал, что он допускается только в том случае, когда «союз мужчины и женщины порождает только отвращение и антипатию». Он считал, что идеальной формой семьи является «взаимный союз мужчины и женщины, который основывается на любви и заботе». Ж.-Ж. Руссо дифференцировал благо в семье с соблюдением нравственных норм мужем и женой, при этом отвергая гендерное равенство, настаивая на патриархальном укладе. Он писал, что «женщина должна быть добродетельной в глазах всех и каждого... в ней больше святого... от этого зависит любовь ее мужа» [8].

А. Акчурина ссылается на слова другого философа, И.Г. Фихте, который считал, что «нет брака без любви и нет любви без брака». Мыслитель видел гендерные различия в том, что мужчина обретает знания через разум, а женщина – источник любви; мужчина не способен к любви – его натура определяется великодушием. По мнению Фихте, основная причина расторжения брака – измена супруги, тогда как измена супруга не является достаточным основанием для расторжения брака, так как «жена может простить неверность мужа, и достойная, благородная именно так и поступит» [1].

Ещё один классик немецкой философии Г. Гегель разделял идею Аристотеля о том, что семья является исходным элементом общества: в своем развитии общество, у Гегеля, проходит три ступени, первая из которых и является «семьей». За семьей следует «гражданское общество» и «государство». У Гегеля семья есть не что иное, как «ячейка сохранения и укрепления частной собственности, которая выступает непременным условием становления цивилизованного общества» [3].

Если судить даже по вышеприведённому историческому экскурсу, то легко видны изменения отношения к семье и распределению гендерных ролей внутри неё. Исходя из мнения Ф. Энгельса, семья и производство являются базовыми, основными факторами общественного развития, при этом моногамность семейных отношений базируется отнюдь не на естественных предпосылках, а на экономических. Энгельс был уверен в том, что «пожизненное» единобрачие несёт в себе черты как прогресса, так и регресса, считая, что благосостояние одних достигается ценой страданий и подавления других [11].

Как мы можем убедиться, все теоретические подходы к анализу семьи как социального института «указывают» на значимость семьи, определяют «статус» семьи в качестве важной

ячейки общественного устройства. Одна часть ученых считает, что институциональные изменения характера взаимодействий в семейно-брачных отношениях – признак деградации общества и отмирания института брака и семьи, другая часть рассматривает процессы трансформации семьи в контексте глобализационных сдвигов и считают их признаком перехода на принципиально новый уровень построения подобного рода межличностных взаимодействий. Мы готовы разделить мнение последних и также связываем появление и развитие принципиально новых форм брачных отношений с глобальными трансформациями общества второго модерна, которые происходят в силу актуализации личностного своеобразия и концентрации внимания на индивидуальных интересах и потребностях отдельно взятого индивида.

Нельзя забывать, что изменения в брачно-семейных отношениях зависят от ряда обстоятельств и могут существенно отличаться друг от друга. Масштабы трансформаций могут зависеть от территории, вероисповедания, административного фактора (изменения в городской местности существенно отличаются от изменений в селе), уровня жизни, национальной и образовательной специфики и так далее.

Значимость института семьи определяется теми функциями, которые она реализует:

- 1) удовлетворение сексуальных потребностей супругов и запросов общества на сексуальный контроль;
- 2) социализация молодого поколения, культурное воспроизводство общества;
- 3) передача социального статуса и тем самым воспроизводство социальной структуры;
- 4) поддержание физического здоровья членов общества, уход за детьми и престарелыми;
- 5) экономическая поддержка несовершеннолетних и нетрудоспособных;
- 6) моральная регламентация поведения и духовное обогащение;
- 7) организация рационального досуга;
- 8) психологическая защита и эмоциональная поддержка членов семьи [10, с. 187].

«Качество» выполнения семьей своих функций зависит от целого ряда факторов, начиная с внешних – социального окружения – и заканчивая психологической обстановкой внутри семьи, однако немаловажную роль играет и форма брака, по сути, представляющая собой некую общественную санкцию, задающую формат семейных отношений.

Несомненно, брак в этом смысле претерпевает изменения вместе с обществом, которое посредством брака упорядочивает и санкционирует права и обязанности людей в рамках семьи – супружеские, родительские и т.д. Так, в настоящее время браки возможны между людьми одного пола [4, с. 601–602], в ряде обществ разрешены полигамные браки и т.д.

А.Я Капустина выделяет следующие виды современных браков:

- 1) официально зарегистрированный в государственных органах;
- 2) консенсуальный – незарегистрированный по обоюдному согласию;
- 3) религиозный (церковный) – совершенный по религиозным обрядам и освященный церковью;
- 4) однополый;
- 5) фиктивный – мнимый, выдаваемый за действительный [6, с. 105–106].

Это все моногамные союзы двух людей, но возможны и союзы между одним мужчиной и несколькими женщинами – полигиния, которая разрешена в некоторых государствах исламского мира и ряде немусульманских стран Африки, полиандрия – когда одна женщина имеет несколько мужей (например, у народов Тибета и Гавайских островов), полигинандрия, представляющая собой групповой брак, объединяющий двух или более мужчин и двух или более женщин.



Также существуют «неполные семьи», «материнские семьи», «повторные браки», «семьи с неродными родителями», «браки с раздельным проживанием супругов», конкубинат (сожительство мужчины и женщины без заключения брака), суаньянтаж (союз замужней женщины с холостым мужчиной, приводящий к рождению ребенка).

Коснулись трансформационные процессы не только форм брака, но и факторов, влияющих на решение индивида «связать» себя узами брака. Раньше принимались во внимание социальный статус будущего брачного партнёра, его материальное положение, религиозная и этническая принадлежность. В настоящее время можно наблюдать тенденцию к заключению браков по совершенно другим причинам. Растет количество молодежи, склонной подходить с материальной точки зрения к выбору брачного партнёра. Образно говоря, «браку по любви» современная молодежь противопоставляет «брак по расчету», что практически не свойственно супружеским устремлениям поколения их родителей.

### Список литературы

1. **Акчурина А.** Эволюция представлений о семье в философии. Ватандаш. Общественно-политический, научно-популярный и художественный журнал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vatandash.ru/index.php?article=1647>, свободный (Дата обращения 03.05.2021 г.).
2. **Аристотель.** Сочинения: В 4 т. Т. 4. – М. : Мысль, 1983.
3. **Гегель Г.В.** Философия права. – М. : Мысль, 1990. – 524 с.
4. **Гидденс Э.** Социология. – М. : Эдиториал, 2005. – 704 с.
5. **Гоббс Т.** Сочинения. В 2 т. Т. 2. – М. : Мысль, 1991. – 736 с.
6. **Капустина А.Я.** Международное гуманитарное право / А.Я. Капустина. – М. : РУДН, 2011. – 436 с.
7. **Монтескье Ш.Л.** Избранные произведения. – М. : Госполитиздат, 1955. – 799 с.
8. **Руссо Ж.-Ж.** Эмиль, или О воспитании. Избранные сочинения. Т. 1. – М., 1961.
9. **Платон.** Сочинения. В 4 т. Т. 3. Ч. 1. – СПб, 2007.
10. **Фролов С.С.** Учебник по общей социологии / С.С. Фролов. – Тверь, 2008. – 200 с.
11. **Энгельс Ф.** Происхождение семьи, частной собственности и государства / Маркс К., Энгельс Ф. Избранные произведения. В 3 т. Т. 3. – М., 1986.
12. **Юм Д.** О многоженстве и разводах. Сочинения. Т. 2. – М., 1965.



## ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК [378.016:811.581]:004

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

**Иванова Д.К.**

студентка IV курса,  
специальность «Китайский и английский язык и  
литература»,  
ГОУ ВПО ЛНР «ЛГПУ»  
*daria.chubarova98@gmail.com*

**Научный руководитель:** Чередниченко В.М., преподаватель кафедры английской и восточной филологии филологического факультета ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

*В данной статье рассмотрены преимущества использования информационных технологий в процессе изучения китайского языка, а также способы их применения в формировании различных речевых умений и навыков.*

**Ключевые слова:** лингвокультурология, мультимедиа, китайский язык, китайская культура, компьютер, навыки, устная и письменная речь, образование, занятие.

**М**ультимедийные средства – широко распространенный вариант разнообразия и улучшения образовательного процесса. На сегодняшний день использование мультимедиа в процессе обучения является одним из наиболее перспективных и популярных методов обучения, потому что благодаря мультимедийным технологиям появляется возможность представления учебного материала в привычном для современных обучающихся визуально-вербальном виде.

Рассматривая истоки термина «мультимедиа», необходимо обратиться к латинскому языку и разобрать слово по составу. Таким образом, слово состоит из двух частей: части «multum», что в переводе на русский язык – «много», и части «media», которую латинский словарь интерпретирует как «средство». Соединив эти два слова, дословно «мультимедиа» можно перевести как «многосредность» [1, с. 38].

Внедрение мультимедийного материала является неотъемлемой частью сегодняшнего образовательного процесса. Мультимедийные средства обучения мотивируют учащихся учиться, проявлять инициативу и активность во время учебного процесса, а также повышают эффективность усвоения нового материала.

Для формирования навыков устной и письменной речи тенденция использования современных мультимедийных технологий только возрастает, так как эти средства позволяют учащимся в полной мере овладеть навыками говорения, чтения, восприятия речи на слух и письма.



Мультимедиа оказывает комплексное влияние на разные органы чувств человека, так как при восприятии информации через мультимедиа у человека активизируется эмоциональная и интеллектуальная сфера за счет совокупности визуальных, слуховых и двигательных образов.

Различные форматы предоставления информации делают возможным интерактивное взаимодействие учащегося с информацией. Онлайн мультимедиа средства все в большей степени становятся объектно-ориентированными, позволяя пользователю работать над информацией, не обладая специфическими знаниями.

В процессе изучения китайского языка в старшей школе возникла тенденция использования современных информационных технологий, так как они дают возможность учащимся в полной мере овладеть всеми необходимыми навыками. Применение мультимедийных средств в процессе обучения китайскому языку обусловлено дидактической необходимостью реализации принципа наглядности.

Основной причиной использования компьютерных программ можно считать то, что часто на занятиях иностранного языка процесс вовлечения учащихся в устную и письменную речь по различным темам бывает неинтересным. При работе с использованием компьютеров это исключено, так как необходимые на занятии наглядности и ситуации на мониторах вполне реальны – «изображения» движутся, разговаривают, на экране всплывают иероглифы и их фонетические соответствия и так далее. Никто из учащихся не уходит с таких занятий с чувством разочарования. Радость познания – вот что дает использование компьютеров на занятии. А это, в свою очередь, вместе с развитием мышления ведет к развитию инициативной речи.

Важность применения дополнительных технологий на занятиях обусловлена в первую очередь самой спецификой китайского языка. Для успешного обучения у студента должна быть сформирована в сознании связь между иероглифами и их понятиями, а применение наглядных мультимедийных технологий обеспечит более качественный эффект и результат обучения.

Большую сложность представляет собой изучение тонов китайского языка, а аудиоматериалы создают ориентировочную основу фонетического оформления звука, слова, фразы. Визуальные средства обучения эффективно применяются при введении нового материала. Это делается посредством запоминания лексических единиц через наглядную связь между фонетическим, смысловым и графическим образом новых лексических единиц.

Аудитивные и визуальные мультимедийные средства обучения эффективны как по отдельности, так и в совокупности. Способ предоставления информации регулируется в зависимости от целей обучения, возрастных особенностей учащихся, вида речевой деятельности, наличия необходимых дидактических материалов.

Цель звуковых мультимедийных средств – знакомство с фонетическими особенностями языка, создание речевой ситуации, распознавание устной речи. Функции визуальных мультимедиа зависят от специфики информации, которая преподносится, например – изучение новой темы, стимулирование организации речевой деятельности, смысловая опора для порождения собственного высказывания.

Использование компьютерных технологий в процессе изучения китайского языка – эффективное средство обучения, так как компьютерные технологии позволяют в интерактивной форме выполнять упражнения, а также сразу получать оценку своих действий, обращая внимание на ошибки.

На занятиях по китайскому языку (с применением компьютерных технологий) преподаватели часто используют «говорящие картинки». Это аудиовизуальное средство обучения,



которое может озвучить иероглиф, фразу, предложение или даже целый диалог. Все аудио сопровождение заранее записано профессиональными дикторами, носителями китайского языка. В некоторых программах имеется возможность записать свой голос, сравнить с оригиналом и выявить ошибки.

Помимо мультимедийных компьютерных программ, в процессе обучения китайскому языку на старшем этапе обучения многие педагоги предлагают использовать интернет, так как он делает программу обучения языку более привлекательной для учащихся.

Интернет предоставляет колоссальные возможности и разные услуги, но всегда нужно помнить о главной цели обучения. Специфика изучения китайского языка заключается не столько в теории, сколько в практике.

Следовательно, для обучения различным видам речевой деятельности необходимо предоставить практику каждому учащемуся в том виде речевой деятельности, которым он в данный момент времени овладевает. Использование же Интернет-ресурсов помогает в определенной мере в комплексе изучить китайский язык.

С применением мультимедийных технологий учебный материал подается с помощью аудио, видео и анимации. Все тексты в Интернете аутентичные. Упражнения в электронных учебниках помогают учащимся в то же время исправлять и анализировать ошибки, так что они не боятся их совершать.

У учащихся есть постоянный доступ к обучающим материалам интернета. Сегодня практически у каждого учащегося есть мобильный телефон, на который можно установить множество приложений для изучения языка. И многие из них действительно эффективны в сегодняшней реальности, так как человек достаточное количество времени проводит в телефоне.

Подводя итоги, с полной определенностью можно сказать о том, что игнорирование принципа наглядности или несистематизированное применение мультимедийных средств при отсутствии языковой среды не позволяет решить в полном объеме задачи обучения, делает процесс овладения китайским языком тяжелейшим трудом без видимых успехов и достижений.

#### Список литературы

1. **Бадалян А.Х.** Формирование и развитие лексических навыков в процессе обучения иностранному языку / А.Х. Бадалян // Молодой ученый. – 2018. – № 13 (199). – С. 111–113.
2. **Демина Н.А.** Методика преподавания практического китайского языка / Н.А. Демина. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Вост. лит., 2016. – 88 с.
3. **Долженко О.В.** Современные методы и технология обучения / О.В. Долженко. – Минск : Высшая школа, 2014. – 278 с.
4. **Спешнев Н.А.** Фонетика китайского языка / Н.А. Спешнев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1980. – 143 с.



УДК [811.581: 811.161.1]'255.4:791.44.024.4

## ПЕРЕВОД НАЗВАНИЙ РУССКИХ ФИЛЬМОВ НА КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК

**Калинина Д.А.**

магистрант II курса,  
специальность «Филология. Язык и литература  
(китайский)»,  
ГОУ ПО ЛНР «ЛГПУ»  
*daria.chinatown@yandex.ru*

**Научный руководитель:** Дворцова А.Н., преподаватель кафедры английской и восточной филологии филологического факультета ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

---

*В данной статье рассматриваются особенности перевода названий кинофильмов. Анализируются и выделяются основные способы и приемы перевода, примененные при переводе названий русских фильмов на китайский язык. Подчеркивается особая роль правильной адаптации фильмонимов.*

**Ключевые слова:** способ и прием перевода, фильмонимы, русский кинематограф, китайский язык.

---

**В** современном мире кино занимает широкую нишу в жизни человека, одновременно являясь инструментом духовно-культурного обогащения и одним из самых популярных способов расслабиться и приятно провести время [1]. Кинематограф можно смело представить в виде социального института, который влияет на жизнь общества, помогает зрителю расширить горизонты знаний о мире и человечестве, развивает абстрактное мышление и фантазию, в некоторой степени формирует вкус и стиль жизни, прививает любовь к прекрасному. Общество, в свою очередь, находится в постоянном ожидании новых кинокартин, которые полны невероятных идей и технически усовершенствованных приемов съемки, новые фильмы должны удивлять и являться источником вдохновения миллионов зрителей. Таким образом, между обществом и миром кинематографа существует постоянная связь [1, с. 5].

Кинематограф способен устанавливать непосредственную связь не только между кинокартиной и зрителем, но и между целыми национальностями, ментально соединяя людей, говорящих на абсолютно разных языках. Это происходит в результате перевода фильмов с одного языка на другой, что дает возможность на мировом уровне каждому народу, каждому человеку в большей степени изучить друг друга.

Процесс перевода кинокартин требует не только адекватного перевода кинотекста с языка оригинала на язык перевода, но также правильности адаптации названия фильма, так как зачастую зритель в первую очередь обращает внимание именно на него. Фильмонимы (названия фильмов) – это один из видов имен собственных, которые содержат в себе определенную информацию, обладают функцией рекламы и функцией воздействия. Именно поэтому важно уделить особое внимание переводу названия кинокартины, так как от удачной адаптации зависит будущий успех фильма в кинопрокате другой страны.

Различия грамматического строя языков и количества лексических единиц в их словарном запасе, а также явные расхождения культуры исходного и переводимого языков делают

точный перевод текста любого формата невозможным. Во избежание сильного влияния всех перечисленных факторов на способ и результат перевода переводчик должен владеть как исходной, так и переводящей культурами [2, с. 10].

Прежде чем приступить непосредственно к переводу фильмонимов, переводчик определяет правильный путь переводческой деятельности, учитывая все особенности исходного названия, то есть выбирает способ перевода [2, с. 11]. Нередко оригинальное название фильма включает в себя «говорящие» имена собственные, то есть имена главных героев, названия населенных пунктов, образов или главных атрибутов фильма. Перечисленные составляющие требуют при переводе сохранения собственной семантики словообразовательной формы, которая типична для языка оригинала. Переводчик старается передать название фильма, не потеряв задумки режиссера и сценариста, и сделать перевод максимально понятным для зрителя.

Анализируя перевод названий фильмов с русского языка на китайский язык можно выделить следующие способы перевода, которыми может руководствоваться переводчик фильмонимов: 1) жанровая адаптация; 2) перевод с использованием эвфемизмов; 3) дезэвфемизация; 4) возвращение к первоисточнику; 5) лексико-грамматические трансформации [1, с. 37].

Жанровая адаптация в процессе перевода подразумевает наличие в уже переведенном названии слов, которое указывают на жанр самого фильма. В отношении перевода русских фильмов на китайский язык к данному способу перевода в большей степени относятся названия фильмов военной тематики: 《没有战争的二十天》 («Двадцать дней без войны», 1976), 《1944残酷的战争》 («Бой местного значения», 2008), 《同一场战争》 («Одна война», 2009), где 战争 «война»; 《迷雾战场》 («Полумгла») и 《战场上的布谷鸟》 («Кукушка»), где 战场 «поле битвы». Русский военный фильм «Звезда» 2002 года имеет 2 варианта перевода названия: 星星 («Звезда») и 《1942东部战线》 («Восточный фронт 1942 года») [3]. Второе название делает акцент на времени и месте действия, что максимально адаптирует фильм к военному жанру.

Перевод фильмонимов с использованием эвфемизмов заключается в поиске нейтрального по смыслу слова или описания, которое используется для замены неприличных или неуместных формулировок. Данный прием помогает обойти языковые табу и соблюсти речевой этикет в языке перевода. Так, название фильма 1992 года «Воспитание жестокости у женщин и собак» в китайском варианте было сокращено до 《女人与狗》 (досл. «Женщины и собаки»). Довольно резкое название фильма «Сволочи» (2006) не стали переводить дословно, а использовали эвфемизм 《战地童子》 (досл. «Дети, которые сражаются на войне»), что также в полной мере передает идею создателей фильма.

Примером перевода фильмонимов с помощью дезэвфемизации, то есть обратного эвфемизации процесса, может послужить русский фильм «Чучело» (1983). Китайский вариант фильмонима звучит грубее оригинала – 《丑八怪》 (досл. «Урод») [3].

Прием возвращения к источнику используется, когда фильм был снят по книге и в языке перевода уже есть адаптированная версия названия литературного произведения. Поэтому переведенные произведения и экранизации имеют одинаковые названия на китайском языке: 《大师与玛格丽特》 («Мастер и Маргарита»), 《钦差大臣》 («Ревизор»), 《战争与和平》 («Война и мир») и тд [3].

Лексико-грамматические трансформации, применяемые при переводе фильмонимов, подразделяются на шесть основных подтипов: транскрибирование, калькирование, расширение, опущение, функциональная замена и экспликация. Далее мы кратко охарактеризуем каждый из них:

1. Транскрибирование – процесс фонетической имитации исходного названия с помощью фонем языка перевода.



Такому типу перевода подлежат практически все имена собственные, включая географические названия, имена и фамилии людей, названия периодических изданий и компаний, имена и прозвища фольклорных персонажей, названия народностей и обозначения национально-культурных реалий [1, с. 44]: 《伏尔加-伏尔加》[fú'ěrjiā-fú'ěrjiā] «Волга-Волга», 1938); 伊万·瓦西里耶维奇换职业》 («Иван Васильевич меняет профессию», 1973), где伊万[yī wàn] – «Иван», 瓦西里耶维奇[wǎ xīlǐ yé wéi qí] – «Васильевич»; 《斯大林格勒大血战》 («Сталинградская битва», 1949), где 斯大林格勒[sīdàlín gé lè] – «Сталинград»; 《保卫察里津》 («Оборона Царицына», 1942), где 察里津[chá lǐ jīn] – «Царицын»; 《卓娅和舒拉》 («Зоя и Шура», 1944), где 卓娅[zhuō yà] – «Зоя», 舒拉[shū lā] – «Шура»; 《伊莲娜》 [Yī lián nà] («Елена», 2011) [3].

2. Калькирование подразумевает пословный перевод названия.

Данный прием невозможен, если переводчик не уверен, что зритель поймет образное значение переведенного фильмонима [1, с. 51]. Зачастую неудачная адаптация является результатом использования данного приема в процессе перевода. Примером несовершенного перевода является название фильма «Иди и смотри» (1985), которое передали дословно 《自己去》, где 自己 – «самостоятельно», 去 – «идти», 看 – «смотреть» [3].

3. Расширение – использование дополнительных слов при переводе, не использованных в оригинальном названии.

Таким приемом было переведено название фильма «Не покидай...» (1989). В китайском варианте фильмоним был расширен до фразы 《请不要离开你所爱的人》 («Пожалуйста, не оставляйте своих любимых») [3].

4. Опушение – отказ от передачи в переводе семантически избыточных слов.

Примером применения данного приема является перевод популярной русской комедии «Невероятные приключения итальянцев в России» (1973) – 《意大利人在俄罗斯的奇遇》, где слово 奇遇 изначально несет в себе коннотацию «невероятное приключение» или «неожиданная встреча». Название исторического сериала «Тайны дворцовых переворотов» (2000) сократили в китайском варианте до 《宫廷秘史》 («Тайны королевства») [3].

5. Функциональная замена – изменение лексико-семантического статуса компонентов названия с целью сохранения воздействия переводимого названия-оригинала.

Фильм «Полосатый рейс» (1961) был переведен как 《运虎记》 («Записки о перевозке тигров»). Фильмоним картины «72 метра» (2004), повествующий о гибели подводной лодки, также передали на китайский язык посредством отражения в названии главной идеи фильма – 《潜艇沉没》, где 潜艇 – «подводная лодка», 沉没 – «исчезнуть». Название мини-сериала «Последний бронепоезд» (2006) перевели сокращением 《装甲战车》 («Бронированная боевая машина»). Нашумевший сериал «Бригада» (2002) в китайском варианте называется 《罪恶俄罗斯》 (досл. «Грешная Россия»), где 罪恶 также означает «преступление» [3].

6. Экспликация – переводческая трансформация, которая разъясняет значение одного из компонентов названия-оригинала.

В случае с фильмом «Турецкий гамбит» (2005), вторая часть названия затрудняет процесс перевода на китайский язык и его дальнейшего восприятия, поэтому в китайском варианте название фильма звучит как 《土耳其式开局》 (досл. «Как в Турции начинают игру» или «Пример турецкого дебюта») [3].

В процессе анализа вышеперечисленных переводческих трансформаций при переводе русскоязычных фильмонимов на китайский можно прийти к выводу, что переводчику доступны различные средства и способы перевода вплоть до возможности создания собственного приема, но главное – в качестве результата получить грамматически и стилистически правильно оформленный текст, понятное любому зарубежному зрителю название фильма, успешно сохранившее в себе замысел режиссеров и сценаристов оригинальной киноленты.



**Список литературы**

1. **Латышев Л.К.** Технология перевода: учебное пособие для студентов вузов / Л.К. Латышев. – М. : Академия. – 2007. – 317 с.
2. **Милевич И.** Стратегии перевода названий фильмов / И. Милевич // Рус. яз. за рубежом. – 2007. – № 5. – С. 65.
3. **Baidu Fanyi** [Электронный ресурс]: онлайн-словарь на китайском языке. – Режим доступа: <http://fanyi.baidu.com/>, свободный (дата обращения:16.05.2021 г.).



## ХРИСТИАНСКИЕ МОТИВЫ В ЛИРИКЕ С.А. ЕСЕНИНА

**Огородняя О.В.**

студентка II курса,  
специальности «Русский язык и литература»  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
ogorodnyaya02@mail.ru

**Научный руководитель:** Белоусова Е.В., старший преподаватель кафедры русской и мировой литературы филологического факультета ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

*В статье рассматриваются христианские мотивы в лирике С.А. Есенина как неотъемлемая часть его творческого наследия. Иллюстрируется синтез его христианской веры и язычества, которые нашли выход в лирике.*

**Ключевые слова:** Библия, образ, христианская символика, православие.

*Лирика Сергея Александровича Есенина* – поистине искренняя исповедь романтической души, привлекающая духовным подъёмом и стремлением воспеть лучшие человеческие чувства. Она честно и правдиво раскрывает поиски и метания сложной души и сложной жизни поэта.

Для ранней лирики Есенина характерна условная религиозная символика. Эти символы наполнены не мистическим, а поэтическим содержанием, служат средством лирического самовыражения. В поэтике ранних стихотворений происходит слияние пейзажных картин, сельского быта и христианских мотивов. Это обусловлено воспитанием в христианской семье: с самого детства Есенин был погружён в религиозную культуру, где усвоил основы христианского вероисповедания. Вместе с бабушкой совершал паломничества в ближайшие монастыри, а Священное Писание будущему поэту излагал дед Ф.А. Титов – знаток духовных стихов и Библии.

В лирике Есенина часто встречаются религиозные образы. Надо отметить, что эти образы никогда не выступают сами по себе. Они – часть того традиционного крестьянского уклада жизни, к которому привык и сам поэт, и его лирический герой.

В ранней лирике Есенина выражен религиозный пантеизм – Бог «разлит» у него в природе: копны и стога схожи с образом храма, «ивы – кроткие монашки». Через природу к Есенину приходит ощущение Бога. Есенин уподобляет жизнь природы церковному богослужению.

Край любимый, сердцу снятся  
Скирды солнца в водах лонных.  
Я хотел бы затеряться  
В зеленах твоих стозвонных.  
На меже на переметке  
Резеда и риза кашки,  
И вызванивают в четки  
Ивы, кроткие монашки [4, т. 1, с. 56].

Природа в творчестве Есенина – как бы часть вселенского Богослужения, в котором «березки – свечки кадят росую», «ивы вызванивают в четки». Стихотворение «Чую радуницу Бо-



жью» (1914 г.) переполнено тайной бытия во всем. Природа является олицетворением Христа. «Незримый Иисус» зовет лирического героя «в дубровы как во Царствие небес»:

Между сосен, между елок,  
Меж берез кудрявых бус,  
Под венком в кольце иголок  
Мне мерещится Иисус [4, т. 1, с. 68].

В стихотворении «Запели тесаные дроги» (1916) поэт представляет себе Русь только христианской, где подчёркивается «народное» православие:

И не отдам я эти цепи,  
И не расстанусь с долгим сном,  
Когда звенят родные степи  
Молитвословным ковылем [4, т. 1, с. 87].

Можно заметить, что стихотворения на религиозную тематику часто идут не от Евангелия, а от источников, которые не признавались официальной церковью – апокрифов, сказов, поверий. Апокрифы стали для С.А. Есенина ценным вкладом в его поэтическое воображение [5, с. 60]. В стихотворении «То не тучи бродят за овином...» (1916 г.) явно видны апокрифические сюжеты:

Говорила Божья Матерь сыну  
Советы:  
«Ты не плачь, мой лебеденочек,  
Не сетуй.  
На земле все люди человеки,  
Чада [4, т. 1, с. 109].

Религиозность в стихах Есенина не одинаково проявляется в разные периоды его творчества. Для ранних стихотворений Есенина характерно сочетание языческих элементов наряду с истинно христианскими мотивами. Это слияние было характерно для русского христианского быта. В поэмах Есенина 1918 года религиозность – внешняя оболочка, но христианская символика и образность ярко выражены. Обильная христианская терминология этих поэм – часто литературный прием; Библия же – романтический источник вдохновения, а не святыня [2].

Используя библейские сюжеты, Есенин вкладывал в них совершенно свое, есенинское, содержание. Во многих стихотворениях и поэмах персонажи Библии находятся словно рядом с нами: «С дудкой пастушеской в ивах / Бродит апостол Андрей», а «Мати Пречистая Дева / Розгой стегают осла» в стихотворении «Иорданская голубица» (1918 г.). В других стихотворениях также можем видеть этот приём: «Белый ангел этой полночью / Моего увел коня»; «И пас со мной Исайя / Моих золотых коров»; «Как по мостику, кудряв и желторус, / Бродит отрок, сын Иосифа, Иисус».

Иногда можно наблюдать фамильярность по отношению к христианским образам. Николай Чудотворец у Есенина просто Микола («Микола» 1915 г.). Он ходит «в лапоточках, словно тень», а «пот елейный льёт с лица» у него. Сам Господь просит Миколу обойти русский край, помолится «с ним о победах / И за нищий их уют». В стихотворении «Засушила засуха засевок...» (1914 г.) поэт изображает: «Загузынил дьячишко лядащий: / «Спаси, Господи, люди твоя», и далее «Дьякон бавкнул из кряжистых сил...». Можно проследить некоторое неуважение к служителям церкви.

В стихотворении «Не стану никакую...» (1918 г.) Есенин запросто пишет «Ах, лишь одну люблю я, / Забыв любовь земную, / На небе Божью Мать», а во второй строфе пишет «Ах, часто в келье темной / Я звал ее с иконы / К себе на ложе сна».



Особого внимания заслуживает поэма С.А. Есенина «Инония» (1918 г.) о разрушении старой России и веры, в которой звучит еретическая мысль. «Инония» посвящена ветхозаветному библейскому пророку Иеремии, который обличал грехи соплеменников, предрекая возмездие. После того как Иудея была завоевана вавилонянами, а большинство её жителей были пленены и превращены в рабов, Иеремия оплакал это несчастье. Само название – Инония – происходит от слова «ино», то есть хорошо, ладно. Желая видеть в Инонии светлую, беспечальную страну, он отвергает ортодоксального Христа как символ страдания, как образ истязаемой плоти. Не желая воспринимать спасение «через муки Его и крест», он смело и беспринципно писал: «Тело, Христово тело / Выплюваю изо рта», что воспринимается как святотатство. Пишет поэт: «Даже Богу я выщиплю бороду / Оскалом моих зубов». В поэме Есенин провозглашает иную веру и представляет новую Русь в образе утопической страны Инонии.

Критик А. Киселев в своей статье «Мессианство в новой русской поэзии: “Пророк Есенин Сергей”» написал: «Я уверен, что большинству из читающих “Инонию” в первый раз она не понравится. <...> Но <...> даже наиболее возмущенные, наиболее недоумевающие должны будут сделать некоторое усилие, чтобы стряхнуть с себя обаяние ее угловатой силы. Характерные рубящие перебои ритма и мрачные, глухие ассонансы, шипящие и свистящие аллитерации <...>, обилие рифм, построенных на отдаленных созвучиях (гибели – библии, иконах я – Инония), диссонансы (Радонеж – залежи, погибнете – выгибью), навязчивые представления, как «прободать» или «проклевать», постоянные «говорю вам» — все это дает свой своеобразный стиль, свою поэтическую манеру, дику художественность, потрясающую, как музыка бури» [Цит. по Субботин... С. 355–356].

Со временем отношение к Богу в поэзии Есенина станет весьма неоднозначным, постоянно колеблемым от восторженного поклонения до непомерного богохульства и еретизма. И до сих пор религиозность поэта вызывает споры у есениноведов, а цитаты из его творчества скорее усложняют поиск, чем дают точный ответ.

Сергей Александрович – натура глубокая и страстная, но всегда искренняя в своих порывах, в поисках смысла жизни. За это он нам так всем дорог, за это мы любим его творчество.

#### Список литературы

1. **Воронова О.Е.** Сергей Есенин и православие / О.Е. Воронова // К единству! – 2010. – № 6 (ноябрь-декабрь).
2. **Дунаев М.М.** Сергей Александрович Есенин. Вера в горниле Сомнений. Православие и русская литература в XVII-XX вв. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://religion.wikireading.ru/215326>, свободный (Дата обращения 13.05.2021 г.).
3. **Евсин И.** Сергей Есенин. Путь к Богу / И. Евсин. – М.: Изд-во Сретенского монастыря, 2015. – 128 с.
4. **Есенин С.А.** Собрание сочинений в трёх томах. Т.1 [Текст] / С.А. Есенин. – М.: Правда, 1970. – 382 с.
5. **Наумов Е.** Сергей Есенин. Личность. Творчество. Эпоха. [Текст] / Е. Наумов. – Л.: Лениздат, 1973. – 454 с.
6. **Филатова О.А.** Христианские мотивы и образы ранней поэзии С. Есенина / О.А. Филатова // Русская речь. – 2010. – № 4. – С. 34–40.



УДК 811.111'25:791.43

## СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА АНГЛОЯЗЫЧНЫХ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫХ ТЕКСТОВ

**Прохорова К.С.**

магистрант II курса,  
специальность «Лингвистика. Перевод»,  
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»  
karina.prokhorova1997@mail.ru

**Научный руководитель:** Санченко Е.Н., канд. филол. наук, доцент кафедры теории и практики филологического факультета ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

---

*Данная исследовательская работа посвящена изучению аудиовизуального перевода на примере перевода американского мультипликационного фильма с английского на русский язык. Автор раскрывает понятие «переводческие трансформации», рассматривает предложенные классификации различных ученых.*

*Материалом исследования выступает англоязычный аудиовизуальный мультипликационный текст «Shrek» («Шрек»). На его примере выполняется подробный анализ использованных переводческих решений.*

**Ключевые слова:** мультипликация, аудиовизуальный перевод, ирония, переводческие трансформации.

---

**Н**а современном этапе лингвисты начали все более испытывать интерес к области аудиовизуального перевода, так как данный вид перевода становится весьма востребованным видом переводческой деятельности, одним из центральных средств ведения межкультурного диалога в XXI веке, а также отдельной областью исследования современно переводческой деятельности. Это связано со стремительным развитием международных средств массовой информации, появлением огромного количества сериалов и фильмов зарубежного производства. Наличие нескольких знаковых уровней в аудиовизуальном тексте делает аудиовизуальный перевод не только самым трудным видом перевода, но и самой перспективной и распространенной областью в переводоведении.

Актуальность данного исследования определяется, с одной стороны, большим количеством зарубежных мультипликационных фильмов в свободном доступе, с другой стороны – традицией перевода иностранной продукции, а также низким процентом русскоговорящих зрителей, владеющих иностранным языком на уровне, достаточным для понимания иностранного материала в оригинале. В России, как и в большинстве крупных европейских стран, принято выполнять дублированный перевод. В малых европейских странах или в странах, где используется несколько государственных языков, традиционно используют субтитры.

Целью исследования является определение и изучение аудиовизуального перевода в процессе перевода мультипликационного фильма «Шрек» («Shrek») с помощью субтитров и дубляжа.

Язык – фундамент и основное средство перевода. Перевод не может быть понят, если не будет раскрыта его способность отражать и пересоздавать оригинал. Перевод является отражением оригинала. Чем вернее, чем целостнее это отражение, тем выше качество перевода. «Перевод должен не только отразить, но и пересоздать оригинал, не “скопировать” его содержание и форму, а воссоздать их средствами другого языка для другого читателя, находящегося в условиях другой культуры, эпохи, общества» [1, с. 43].

Впервые появившись в 50-е годы, аудиовизуальный перевод получил толчок к развитию лишь в 90-е годы и до сих пор является предметом разногласий переводоведов.

Аудиовизуальный перевод – это особый вид переводческой деятельности, поскольку его нельзя отнести ни к устному, ни к письменному переводу, но в то же время он находится «между» двумя этими уровнями перевода. Объект аудиовизуального перевода – кинотекст, который имеет важные признаки, отличающие его от художественного текста.

Мультипликация является одним из самых интересных и увлекательных жанров киноиндустрии и аудиовизуального перевода. Мультипликация – это синтетический вид кинопроизводства, объединяющий, как и игровое кино, многие виды искусства. В переводе с латыни «multiplicatio» переводится как «размножение, возрастание, увеличение», что полностью отражает технологию производства мультфильмов. Перевод мультипликационного фильма является самостоятельным видом перевода и включает в себя всё многообразие языка, так как речь невозможно оградить определёнными рамками [4, с. 44].

Перевод мультипликационных фильмов, предназначенных для детей, требует особого рассмотрения, поэтому при переводе мультипликационных фильмов необходимо учитывать не только особенности языка перевода, но и психолингвистические особенности целевой аудитории. Мультфильмы обладают высоким развивающим и воспитывающим потенциалом. В свою очередь, со стороны ребенка требуется определенная концентрация внимания, понимание структуры нарратива.

При переводе мультфильмов воздействие на детей происходит не только с помощью картинки и анимации, но и с помощью музыкального эффекта. Эвфонией или инструментальной называют фонетическую организацию текста, где важную роль играют повторы как отдельных звуков, так и словосочетаний. Таким образом, можно отметить, что аудиовизуальный перевод мультипликационного фильма требует особого подхода. Работа над ним заведомо невыполнима традиционными методами ввиду ограниченности текста внеязыковыми факторами и его полисемантической [3, с. 63].

«Шрек» (англ. «Shrek») – иллюстрированный рассказ американского детского писателя и художника Уильяма Стейга. Главная тема исследуемого мультфильма – «Семья – это великое счастье!» Главная идея отражена в следующих высказываниях: «Нужно ценить то, что ты имеешь», «По внешности не судят о твоей доброте». Жанр данного произведения – комедия, фэнтези, приключения, а по типу мультипликационного фильма – компьютерная анимация.

Результаты анализа демонстрируют функционирование стилистических фигур речи в тексте, например, сравнение, риторический вопрос, синонимы, метафора, гипербола, перифраз.

Переводческая стратегия направлена на использование переводческих адаптаций, поскольку при переводе англоязычного мультфильма на русский было выявлено значительное их количество. Анализ фиксирует применение следующих трансформаций: упрощение, опущение, добавление, локализация, искажения в переводе, модернизация, калькирование.

Таким образом, в данном тексте были проанализированы элементы разговорной, эмоционально-оценочной лексики, художественные средства выразительности, фразеологизмы, обилие коротких и неосложненных предложений и прочее [2, с. 23].



Серьезных несоответствий при переводе данного мультипликационного фильма выявлено не было, что свидетельствует о высоком качестве перевода. Незначительные неточности имеют место, однако их влияние на смысловую нагрузку мультфильмов является незначительным.

Анализ показал, что лексические трансформации составляют 30 % от общего числа трансформаций. Наиболее частотные среди них – модуляция (12 %), генерализация (6 %), транскрипция (5 %), калькирование (7 %).

Грамматические трансформации составляют 70 % от общего числа трансформаций. Наиболее частотными среди них являются дословный перевод (7 %), добавления (5 %), опущения (5 %), игра слов (25 %), перевод идиом (8 %), членение предложения (3 %), прием объединения предложений (5 %), грамматическая замена (5 %), перевод сленга (7 %).

Мультипликационный фильм «Шрек» («Shrek»), являясь стремительно развивающимся жанром американского кинематографа, представляет интерес не только с точки зрения перевода его содержания на русский язык, но и затрагивает целый ряд морально-эстетических и нравственных проблем. Ведь мультфильм – это своеобразное отражение национальной специфики того или иного народа, его ценностей, идеалов, нравственных устоев.

Исходя из этого, при переводе аудиовизуальных текстов необходимо применение переводческих трансформаций, так как они позволяют зрителю лучше понять произведения или даже создать впечатление, что данный текст был изначально создан на языке перевода, что и является целью переводчика.

По мнению многих ученых, аудиовизуальный перевод еще не имеет устоявшийся понятийный аппарат. В то же время сфера аудиовизуального перевода имеет большой потенциал, именно поэтому необходимо проводить дальнейшие исследования и разрабатывать специальные курсы в данной области.

#### Список литературы

1. **Алексеева И.С.** Введение в переводоведение / И.С. Алексеева. – СПб., 2004. – 390 с.
2. **Гарбовский Н.К.** Теория перевода / Н.К. Гарбовский. – М. : МГУ, 2004. – 544 с.
3. **Горшкова В.Е.** Перевод в кино / В.Е. Горшкова. – Иркутск : МИГЛУ, 2006. – 278 с.
4. **Костров К.Е.** Аудиовизуальный перевод: проблемы качества // Вестник ВолГУ. Сер. 9. Исследования молодых ученых. – 2015. – № 13. – 146 с.
5. **Cambridge online dictionary** / [Электронный ресурс]: <http://dictionary.cambridge.org/ru/> (дата обращения: 11.01.2021).



## ПРАВИЛА ПОДГОТОВКИ И ОФОРМЛЕНИЕ СТАТЕЙ

**Ж**оубликованию 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.



**Р**епубликации 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 приставный нумерованный список литературы. Фамилии и инициалы авторов выделяются курсивным начертанием, библиографическое описание источника обычным.



**ТРЕБОВАНИЯ К ТЕКСТУ РАБОТЫ**

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

При написании фамилий и инициалов используется следующее правило: инициалы печатаются через точку без пробела, инициалы от фамилии отбиваются неразрывным пробелом (Ctrl + Shift + «пробел»). Например, А.К. 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»собтеканием 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  
ничьих авторских прав.

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

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

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

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

\_\_\_\_\_  
(дата)

**ФИО автора (авторов)**

**ФИО научного руководителя / завкафедрой**

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

**Молодцов Алексей Борисович**  
**e-mail: [homosapien34@mail.ru](mailto:homosapien34@mail.ru)**

Электронные версии сборника размещаются на сайте: [knita.ltsu.org](http://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»**

