

СТУДЕНЧЕСКИЙ АЛЬМАНАХ

№ 4(20)
2021





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

СТУДЕНЧЕСКИЙ АЛЬМАНАХ

Электронный сборник
студенческих научных работ

№ 4(20), 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.

С 88

Студенческий альманах [Электронный ресурс] : сборник студенческих научных работ / Луганский государственный педагогический университет. – Электрон. текстовые дан. (000 файл.: 150 МБ) – Луганск : Книта, 2021 – № 4(20). – Режим доступа: <http://knita.lgpu.org>, свободный. – Систем. требования: IBM PC; Internet Explorer; Adobe Flash Player; Acrobat Reader 3.0 или старше. – Загл. с экрана.– № гос. регистрации: ЭЛ 000118

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

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

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

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

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

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

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

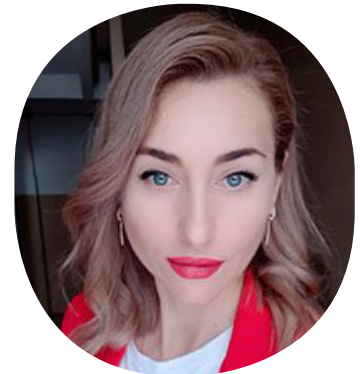


Главный редактор

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

Выпускающий редактор

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



Ответственный секретарь

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



РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

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

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

Скляр М.С. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры олимпийского и 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

БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Матковская А.А. Изучение и охрана растительного покрова от вытаптывания животными...8

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Петышина М.В. Исторические основы библейской тематики в изобразительном искусстве.....11

Устинова В.А. Техника барельефной живописи.....14

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Герасимов А.В. Классификация профессий в Византийской империи и современной России: историко-правовой анализ.....17

Напуда А.А. Деятельность правоохранительных органов в сфере ликвидации детской беспризорности и безнадзорности в УССП в 1943–1953 годах.....21

Огульчанская К.В. Научно-исследовательские проекты представительских организаций буржуазии Юга России в сфере промышленного производства во второй половине XIX – начале XX в.26

Толстоус А.С. Специфика индустриализации Японии в эпоху Мэйдзи.....30

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Дашенко Т.В. О развитии вербальных средств общения у детей раннего возраста с задержкой психоречевого развития.....33

Жукова А.А. Коррекция морфемного аграмматизма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....36

Коваль Н.В. Коррекция нарушений словообразования у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе логопедической работы.....39

Компаниец Н.Н. Формирование коммуникативных навыков у детей третьего года жизни в условиях депривации.....43

Куделина А.Ф. Повышение эффективности управления образовательным учреждением специального (коррекционного) типа.....46

Кулик Д.М. Формирование связной письменной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня и задержкой психического развития.....49

Кулинич Д.Г. Коррекция литеральной и вербальной оптической дисграфии у учащихся младших классов.....52

Кулиш М.С. Коррекция нарушений слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня.....56

Куц О.Ю. Теоретическое обоснование необходимости формирования словаря признаков предметов у дошкольников с общим недоразвитием речи II уровня.....59

Лобанова А.Н. Нравственное воспитание в педагогическом наследии В.П. Вахтерова.....63

Пузанова А.Е. Художественно-эстетическое образование как важнейшая составляющая развития культуры личности.....66

Тарабан Д.О. Особенности высшего образования в Турции.....68

Тивоненко А.А. Методика подготовки учащихся к олимпиаде по программированию.....71

Тинькова А.В. Теоретическое обоснование необходимости формирования связной контекстной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....75

Траскевич П.В. Система критериального оценивания учебных достижений младших школьников.....78

Тривайло Е.И. Возрастные особенности и использование коммуникативных упражнений в обучении детей среднего школьного возраста китайскому языку.....82

Федосеев Д.И. О профилактике нарушений чтения у первоклассников в условиях массовой школы.....85

Федосеев А.И. Формирование словаря антонимов и синонимов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи IV уровня.....88

Фомиченко В.Н. Анализ практики организации дистанционного обучения в начальной школе.....92



Хвастунова Е.С. О необходимости коррекции нарушений грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня.....	96
Черкасова Е.А. Актуальность проблемы управления профессиональным становлением молодых педагогов в среде общеобразовательного учреждения.....	99
Юрченко М.Ю. Научное осмысление педагогических идей Е.И. Тихеевой в обеспечении преемственности дошкольного и начального образования.....	102
Яблонская Е.Н. Информационно-коммуникативные технологии в образовательном пространстве высшей школы.....	104

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Губина Т.В. Влияние дихотомического конструкта на формирование отношения подростков к своему этносу.....	108
Матвеева А.М. Особенности эмоциональной саморегуляции современного подростка.....	111
Пономаренко М.А. Эмпирическое исследование особенностей развития коммуникативных способностей студентов – активных пользователей Интернет-среды.....	114
Попова Г.В. Сравнительный анализ самооценки современных подростков и юношей.....	117
Сукачев А.Л. Проблемы стресса и стрессоустойчивости личности в современном социуме...	121

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Азеев А.Ю. Социальная работа с пожилыми людьми в условиях территориальной общины...	124
Витвицкая В.Ю. Диагностика склонности к аддиктивному поведению старшеклассников в условиях общеобразовательного учебного заведения.....	127
Габров М.А. Трансформация брачно-семейных отношений в современном обществе: теоретический анализ.....	130
Квитко А.Д. Социологическое моделирование системы содействия эффективной социальной адаптации студентов к современному рынку труда.....	130
Мухина В.В. Волонтерское движение как эффективный способ развития социальной активности студенческой молодежи.....	133
Родионова О.А. Диагностика осуществления социально-педагогической деятельности с детьми, имеющими нарушения интеллекта.....	136
Самсонова С.Р. Особенности социализации подростков в период транзитивности: социологический анализ.....	142
Ткаченко Н.Е. Социологический анализ основных подходов в изучении уровня жизни сельского населения.....	144
Шулика А.А. Анализ теоретических истоков конфликтологической парадигмы в социологии.....	147

ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИЕ НАУКИ

Головина А.С. Анализ статистики зараженных COVID-19 в ЛНР.....	150
---	-----

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И СПОРТ

Бабич З.В. Воспитание морально-волевых качеств у старшеклассников в процессе занятий армрестлингом.....	153
Бибиков А.А. Двигательная активность младших школьников и их адаптация к физическим нагрузкам.....	155
Бондаренко Е.А. Проведение физкультурно-спортивной работы с лицами пожилого возраста (скандинавская ходьба).....	158
Зорина В.В. Особенности применения лечебной физической культуры при сколиозе у детей младшего школьного возраста.....	161
Исаенко Е.В. Эффективность лечебной физической культуры у студентов с нейроциркуляторной дистонией.....	164
Кузмич Д.А. Теоретическая подготовка в армрестлинге.....	167
Скачкова Ю.В. Организация и содержание внеурочных форм занятий физической культурой в учебных учреждениях.....	169
Шаманский Б.С. Формирование и развитие навыков у рукоборцев.....	172

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Асмачкина А.М. Теоретические основы изучения модальности.....	174
Воронова Е.С. Проблемы омонимии в современном японском языке.....	176
Ганина К.В. Интернет-мем как явление в современной коммуникации.....	179
Грищенко Д.С. Редупликация. Сферы использования редупликантов.....	182
Дущенко А.О. Функции неологизмов в современном французском языке.....	184
Кабитенко Л.И. Влияние культурных факторов на речевое поведение в межкультурной коммуникации между китайцами и русскими.....	186
Катрецкая Д.С. Местоимение «ты–Вы»: прагматический аспект.....	189
Козикова А.Д. Фразеологические обороты как средство познания менталитета.....	192
Легомина М.Д. Песня как источник живого языка и способ формирования навыка аудирования у школьников.....	194
Лоскутова Е.А. К вопросу о распространении англицизмов в современном немецком языке (на материале немецких СМИ).....	197
Мусиенко В.Г. Тайваньский кинематограф как способ рефлексирования травматичного национального опыта.....	200
Олач Д.В. Меню как жанр гастрономического дискурса.....	205
Пономарева Ю.С. Урбанизм в литературе.....	208
Сыровая В.А. Институты Конфуция как проявление «мягкой силы» Китая для популяризации китайского языка в России.....	211
Сюняева А.В. Контекстуальность имени прилагательного «красный» в японской культуре....	214
Черствая Е.И. Специфика речи франкоговорящей молодежи в социальных сетях.....	217
Правила подготовки и оформление статей.....	219.



БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 502.75

ИЗУЧЕНИЕ И ОХРАНА РАСТИТЕЛЬНОГО ПОКРОВА ОТ ВЫТАПТЫВАНИЯ ЖИВОТНЫМИ

Матковская А.А.

магистрант II курс, 06.04.01 Биология. Профиль:
«Биоразнообразие и ресурсы животного мира»,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

anastasia.matkovska@mail.ru

Научный руководитель: Волгина Н.В., доктор с.-х. наук, профессор, заведующий кафедрой биологии факультета естественных наук ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

Изучены особенности растительного покрова территории Донецкого края. Рассмотрены факторы, влияющие на изменения растительных сообществ и определены мероприятия по защите ценных фитоценозов от влияния негативных факторов.

Ключевые слова: *растительный покров, Донецкий край, вытаптывание, выпас.*

Любая экосистема представлена совокупностью факторов, принцип которых базируется на взаимной связи и воздействии друг на друга. Чрезвычайное влияние любого из факторов экосистемы способно пошатнуть или разрушить природное равновесие в целом. При избыточном использовании природных фитоценозов для выпаса копытных животных растительный покров способен деформироваться вплоть до полного уничтожения. Поэтому изучение состояния растительного покрова и определение мероприятий по его охране от вытаптывания животными является актуальной проблемой.

В связи с этим целью работы было изучить растительный покров естественных степей и определить мероприятия по охране от вытаптывания животными.

Для достижения цели были поставлены и решены следующие задачи:

- 1) изучить и охарактеризовать особенности растительного покрова равнинных территорий;
- 2) рассмотреть факторы влияния на растительные сообщества и их значение;
- 3) определить влияние фактора вытаптывания и его последствий при чрезмерном воздействии;
- 4) установить основные меры охраны растений от негативного воздействия вытаптывания животными.

Известно, что Донецкий край, охватывающий Донецкую, Луганскую и Ростовскую области, представляет собой возвышенность на юге Восточно-Европейской равнины. Сейчас является крупным индустриальным районом. Общая протяженность с северо-запада на юго-восток составляет 370 км и включает разные почвенные покровы: оподзоленные и выщелоченные черноземы в подножиях и верхних частях, темно-серые лесные на склонах и лугово-черноземные по долинам рек.

Степень аграрной загруженности земель Донбасса достигает критических значений. Более 70% земель используются человеком под пастбища, сенокосы и другие угодья. Целинную степную растительность можно обнаружить только на склонах, не пригодных для сельского хозяйства. В работах профессора А.В. Донцова отмечено, что «для современного состояния землепользования характерно повсеместное ... развитие процессов деградации земель, что ... расширяет территории, экологическое состояние которых является проблемным или кризисным» [3, с. 60]. Поэтому переэксплуатация земельных ресурсов отрицательно влияет на экосистему, поскольку фитоценоз является основой процесса средообразования.



Видовой состав флоры, характерный для степей Донецкой, Луганской и Ростовской областей, неоднороден и находится в непрерывном изменении. По данным за 2001 год, растительный мир Донбасса включал в себя 1817 видов, относящихся к 589 родам и 126 семействам. Согласно исследованиям С.П. Жукова, в 2018 году флористическое разнообразие антропогенных экосистем Донбасса составило 553 вида растений, которые относятся к 354 родам 72 семейств [4, с. 118]. По данным разных авторов, на долю растений, пригодных для корма сельскохозяйственным животным, приходится около 8% на целине и около 10% на урбанизированных территориях [2; 4]. В красной книге ЛНР и ДНР зарегистрировано 50 и 333 исчезающих вида растений соответственно.

Особое внимание уделяется целинным степям Ростовской области. В прошлом степи озера Маныч-Гудило использовались под естественные пастбища. С 1995 года эти угодья входят в охранную зону заповедника и применяются в качестве пастбища для вольно живущих в заповеднике лошадей. Согласно последнему мониторингу флоры, регистрируется 380 видов из 52 семейств, среди которых 15 редких видов, занесенных в Красную книгу Ростовской области [6, с. 78]. При повторной инвентаризации флора охранной зоны пополнилась 28 новыми таксонами, что свидетельствует о благоприятном развитии растительного покрова после восьмилетней засухи до 2016 года.

Таким образом, на состояние растительного покрова влияют:

- 1) хозяйственная деятельность человека;
- 2) климатические условия;
- 3) нерациональный выпас сельскохозяйственных животных.

Хозяйственная деятельность человека играет одну из значимых ролей в процессе изменения растительного покрова. Потребность в земельных ресурсах возрастает прямо пропорционально плотности населения, что вызывает проблему для рационального ресурсообеспечения. Растительный покров, оказавшийся под длительным влиянием антропогенного фактора, восстановить до первоначального состояния невозможно. Восстановление вторичной целины занимает много времени. Именно в таком положении находятся территории ДНР и ЛНР.

Для любого растительного покрова характерна естественная смена флоры. Как влиятельная часть экосистемы климат накладывает значительный отпечаток на растительный покров. Климат умеренных широт формирует устойчивое растительное сообщество, преимущественно из представителей семейств Астровых (*Asteraceae*), Мятликовых (*Poaceae*), Бобовых (*Fabaceae*) и других.

Видообразующее влияние на растительность оказывает выпас сельскохозяйственных животных. Например, овцы способны крайне быстро истощать запасы предпочитаемых видов, в то время как лошади стравливают только отдельные участки, удобряя другие, вследствие чего розеточные растения мозаично чередуются с нитрофильными. Урегулированная пастьба не окажет отрицательного влияния на растительное сообщество, в то время как бессистемный выпас способен лишить кормовое угодье естественной продуктивности.

Наравне с выпасом проявляется воздействие вытаптывания животными растений и почвы. Эти показатели могут оказывать как положительный, так и отрицательный эффект. Положительная сторона выражается в угнетении грубостебельных растений и их замена на пастбищевыносливые, такие как: мятлик луговой (*Poa pratensis*), овсяница луговая (*Festuca pratensis*), клевер ползучий (*Trifolium repens*), тимофеевка луговая (*Phleum pratense*).

Вытаптывание оказывает отрицательное действие на почву. Преобладающее влияние в этом процессе принадлежит крупному рогатому скоту и лошадям, особенно подкованным. Лошадь, как и корова, оказывает давление копытами на почву примерно 1 кг/см² в положении стоя, при ходьбе – около 4 кг/см², что превышает максимальное давление колес трактора – 1,6 кг/см² [1; с. 237]. Следовательно, перегрузка поголовьем лошадей или коров способствует уплотнению почвы, ухудшению аэрации и деформации до голых участков при интенсивном вытаптывании.

На луговых степях, где почти нет дернины, копыта вдавливаются в почву, после чего остаются углубления, постоянное образование которых приводит к образованию скотобойных кочек. Таким образом, чрезмерное вытаптывание способно ухудшить водный режим почвы, последствием которого является высушенная или заболоченная местность.

При выпасе лошадей и другого крупного скота копытами повреждаются наземные органы растений. Многократный и нерациональный выпас вызывает регресс растительности, поскольку восстановление поврежденных частей растения не представляется возможным. Такая почва становится благоприятной для более конкурентно способных малоценных злаковых и сорных растений, таких как: пырей ползучий (*Elytrigia repens*), костер безостый (*Bromus inermis*), лисохвост луговой (*Alopecurus pratensis*) и другие.



Вытаптывание способно воздействовать и на почвенную фауну, в частности на дождевых червей и различных насекомых. Поедание только определенного вида растений приводит к уменьшению популяции энтомофауны и разделяет ареалы насекомых. Влияние на позвоночных животных исследовали в Ростовском заповеднике [5]. В отдельные годы, когда численность лошадей на острове превышала более 300 голов, вследствие вытаптывания земель отмечался значительный спад популяции общественной полевки (*Microtus socialis*), которая оказывает существенное влияние на травостой в пик своей численности.

Таким образом, в результате наших исследований установлено следующее. Стремительное сокращение видового разнообразия и постоянная деформация растительного покрова Луганской и Донецкой областей происходит за счёт постоянного влияния хозяйственной деятельности человека, в это же время степи Ростовского заповедника находятся на стадии естественного восстановления. На растительный покров негативное влияние оказывает антропогенная нагрузка, вызванная индустриализацией, сельскохозяйственными работами и нерациональным природопользованием. Фактор вытаптывания животными действует совместно с бессистемным выпасом, что приводит к угнетению растительного покрова, вызывая изменение видового состава флоры и фауны, а также является причиной эрозии почв. К основным мероприятиям по охране растительного покрова относятся специальные агрономические и природоохранные мероприятия, направленные на рационализацию и регулирование пользования природными ресурсами. Одной из наиболее эффективных мер в комплексе мероприятий по охране растительного покрова является создание заповедников и других особо охраняемых природных территорий.

Список литературы

1. **Белюченко И.С.** Сельскохозяйственная экология / И.С. Белюченко, О.А. Мельник // Учебное пособие. – Краснодар : Изд-во КГАУ, 2010. – 297 с.
2. **Бурда Р.И.** Антропогенная трансформация флоры / Р.И. Бурда. – Киев : Наук. Думка, 1991. – 168 с.
3. **Донцов А.В.** Экологические основы современного землепользования / А.В. Донцов, Т.С. Лукьянова // Московский экономический журнал, 2018 – №5 (1) – С. 59–65.
4. **Жуков С.П.** Флористическое разнообразие антропогенных экосистем центральной части Донбасса / С.П. Жуков // Самарская Лука: проблемы региональной и глобальной экологии, 2018 – Т. 27, №4(1) – С. 118–122.
5. **Казьмин В.Д.** Современное состояние растительных кормовых ресурсов и избирательность питания вольноживущей лошади (*Equus caballus*) на степном острове озера Маныч-Гудило / В.Д. Казьмин, О.Н. Демина, М.К. Позднякова, С.Б. Розенфельд, Б.Д. Абатуров // Зоол. журн. 2013а. – Т. 92, № 2. – С. 231–237.
6. **Шмараева А.Н.** Мониторинг флоры охранной зоны государственного природного биосферного заповедника «Ростовский» / А.Н. Шмараева, Ж.Н. Шишлова, М.Ф. Вакурова // Экосистемный мониторинг долины Западного Маныча: итоги и перспективы. К 20-летию Государственного природного биосферного заповедника «Ростовский» Труды Государственного природного биосферного заповедника «Ростовский». Ростов н/Д : ООО «Фонд науки и образования» .– 2016. – Вып. 6. – С. 59–79.

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

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

ИСТОРИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ БИБЛЕЙСКОЙ ТЕМАТИКИ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМ ИСКУССТВЕ

Петышина М.В.

магистрант II курса, направление подготовки
44.04.01 «Педагогическое образование» про-
филь подготовки «Изобразительное искусство»
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
rayevskaymariamail@rambler.ru

Научный руководитель: Бирюков М.Ю., доцент кафедры дополнительного образова-
ния детей и взрослых факультета музыкально-художественного образования им. Джульетты
Якубович ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

*В данной статье раскрывается понятие «Библия». Рассматрива-
ются исторические основы библейской тематики в изобразительном
искусстве, исследуется эволюция библейских сюжетов в изобразитель-
ном искусстве.*

Ключевые слова: Библия, изобразительное искусство, христиан-
ство, библейские сюжеты, иконопись, икона.

Библия занимает одно из ведущих мест в истории мирового изобразительного искусства. Священное Писание является источником культурологического, исторического, духовного и нравственного воспитания для каждого человека.

Целью статьи является изучение исторических основ библейской тематики в изобразительном искусстве, раскрытие понятия «Библия», анализ эволюции библейских сюжетов в изобразительном искусстве.

Актуальность проблемы исследования обуславливается тем, что в настоящее время возрастает роль христианства в обществе, главным образом данный процесс отображается в отечественном искусстве, однако, на наш взгляд, его изучению уделяется недостаточно внимания.

Проблемами изучения соприкосновения религии и искусства занимались следующие исследователи: Г.К. Вагнер, Д.С. Лихачев, Н.А. Шендарев, Н.А. Ростовская, В.Н. Лосский, А.Д. Эпштейн, А.К. Флорковская, Л.В. Абрамова.

Исторические истоки Библейского Писания определяются современными учеными как период с XII в. до н.э. по начало II в. н.э. Он стал духовным началом христианства, иудаизма, ислама, во многом определивших развитие философии, искусства, литературы, музыки и культуры в целом – как европейской, так и мировой. Мотивы из Священного Писания используются во многих произведениях живописи, графики, скульптуры. Библейской тематике посвящены тысячи картин, фресок, икон, графюр разных эпох и народов.

Библия – собрание священных текстов христиан, состоящее из Ветхого и Нового Заветов [3, с. 56]. Православная энциклопедия под редакцией Патриарха Московского и всея Руси Кирилла дает следующее определение: «Собрание ветхозаветных и новозаветных книг, написанных боговдохновенными авторами, принятое в христианских Церквях в качестве Священного Писания» [4]. Библия состоит из большого количества частей, объединенных в Ветхий Завет и Новый Завет. В словаре С.И. Ожегова «завет» – «наставление, совет последователям, потомкам» [1, с. 199]. В Толковом словаре русского языка Д.Н. Ушакова дается похожее определение: «завет» – «наставление, воля, совет, данные последователям или потомкам (преимущ. умершего)» [2, с. 106].



Отношение художников к библейским текстам с течением времени определяется осознанием того, что они имеют дело со священным текстом, толкование которого требует предельной осторожности. В случае нарушения догматики интерпретация того иного образа, сюжета была чревата обвинениями в ереси. Поэтому область религиозного искусства, которое находилось под контролем церкви, отличалось консерватизмом.

Первые художественные изображения, связанные с библейской тематикой, появились во II–III веках н.э. Они украшали стены катакомб – подземных галерей, которые служили кладбищами для ранних христиан и в то же время были местами для тайных встреч; они также появляются на барельефах христианских саркофагов. В тот момент христианство было сравнительно молодой религией и нуждалось в привлечении людей, которым нужно было объяснять основы вероучения, в том числе с помощью визуальных образов, доступных каждому. Следовательно, в раннехристианском искусстве II–III вв. постепенно появляется все больше и больше религиозной тематики. В основном она была заимствована из Ветхого Завета.

В памятниках раннехристианской эпохи проявляется одна важнейшая черта истолкования библейской тематики, которая станет основополагающей для искусства Средневековья и Возрождения, – стремление использовать сложный язык символических образов. Символическому толкованию подвергаются не только явления материального порядка, но и тексты Священного Писания, в которых находится тайный смысл, скрытый от поверхностного взгляда. Чтобы представить эти идеи в наглядной форме, художники прибегли к языку аллегорических значений, предпосылкой понимания которой было знакомство с текстом Библии.

Ситуация кардинально изменилась после 313 года, когда указом императора Константина христианство было освобождено от гонений, которым оно подвергалось до IV века, и получило равные права с другими религиями. Приток верующих значительно увеличился, и церковь быстро осознала необходимость создания таких образов, которые облегчили бы понимание религиозных догм. Повсюду строятся христианские базилики, стены которых украшают картины с изображением сюжетов из Ветхого и Нового Заветов. Например: базилика Сант-Аполлинаре ин Классе (Равенна, V в.); базилика Максенция-Константина (307–312 гг.) и др.

Символическая тайнопись не исчезает, но вместе с ней появился еще один способ изображения евангельских историй в виде подробного графического повествования в циклах мозаики и фресок со сценами из Священного Писания. Иконы и настенные росписи должны были донести до верующих содержание основных христианских догматов и познакомить их с историей земного существования Христа, Богородицы и святых, с обстоятельствами мученической смерти Спасителя, его воскресения и вознесения.

При небольшом количестве грамотных людей, способных читать церковную литературу, визуальный образ, устная проповедь должны были стать все более актуальными. Постепенно формируется система правил изображения персонажей и событий Священного Писания, на таких картинах это своего рода канон, никаких отклонений от которого не допускалось. При этом происходит строгий отбор самих сюжетов.

Иконопись занимает особое место в общем комплексе живописного искусства. Она даже строже западной религиозной живописи, относится к канону, к неукоснительному соблюдению правил, что не способствовало творческим инновациям.

Процесс сложения христианской иконографии со строго определенной системой изображения библейских персонажей и сцен не ограничивался эпохой раннего христианства. О том, как шла работа по «открытию» всего комплекса библейских сюжетов для средневекового искусства, можно судить на примере развития в ней темы Страстей Господних. Сюжеты, связанные с ней, появляются в искусстве довольно рано, в середине IV века, когда появляются первые изображения сцены омовения рук Пилатом (как знак освобождения от ответственности за происходящее). К ним вскоре добавляются другие эпизоды, рассказывающие о Страстях: Христос перед синедрионом, отречение Петра, несение креста и др., а вместе с ними и те истории, которые рассказывают о Воскресении Христа. Именно они были призваны дать прихожанам христианских церквей надежду на воскресение. На протяжении V–VI вв. добавляя все новые и новые сцены, состоящие из основных «страстных» сюжетов, благодаря чему и формируется цикл Страстей Христовых, который уже в достаточно развитой форме проявляется в мозаичном убранстве церкви Сант-Аполлинаре Нуово в Равенне (около 520–530 гг.), содержащих изображения 13 сцен.

Однако искусство того времени все еще находилось под сильным влиянием античной идеологии с ее культом героев и поэтому предпочитало не изображать Спасителя в моменты, когда он под-

вергался унижениям, а также избегало показа мертвого Христа. Первые изображения с акцентом на мучениях появляются в византийской живописи только в начале IX века. Еще более откровенную тему Страстей Господних демонстрирует искусство Позднего средневековья, представляющее зрелище невыносимых мучений Христа, среди сюжетов которого центральное место занимают сцены распятия. Но, тем не менее, основной причиной переориентации искусства на показ «жестоких» сцен следует считать изменение самого религиозного сознания той эпохи, которое остро пережило чувство греховности мира и поэтому с особой силой воспринимало библейский рассказ о страданиях и смерти Христа. Это единственный способ объяснить огромное распространение в позднесредневековом искусстве изображений умершего Спасителя в различных иконографических вариантах. Интерес к показу сцен Страстей Христовых не исчезает в искусстве Возрождения, но теперь главной целью является создание молитвенного образа (в виде иконы или фрески).

Призванное служить посредником между человеком и Богом, искусство изначально было обращено к божественному, нереальному миру и поэтому не должно иметь ничего общего с явлениями, окружающими человека в его повседневной жизни. Это выразилось, в частности, в отказе от изображения реального трехмерного пространства, которое в иконах обычно заменяет абстрактный золотой фон. Совсем иначе представляли свою задачу художники Возрождения. Они стремились показать библейские сюжеты как события, которые происходили в реальности. С этой целью они вводят в свои композиции жанровые и натюрмортные мотивы. Благодаря изобретению правил линейной перспективы художники могут создавать на плоскости иллюзию трехмерного пространства, а в нем – реальную среду жизни своих героев.

В следующем столетии в борьбе с протестантизмом католической церкви необходимо было установить жесткий контроль над всем, что непосредственно касалось проблем толкования Священного Писания. Церковное искусство теперь должно было распространять в искусстве сцены мученичества, которые служили образцом твердости в вере. Художников побуждали изображать сцены всевозможных «чудес», которые вдохновляли людей на идею всемогущества Бога. Свобода в деятельности художников теперь была ограничена. Яркими представителями эпохи Возрождения являются следующие художники: Леонардо да Винчи, Микеланджело, Тициан, Рафаэль, Альбрехт Дюрер, Сандро Боттичелли и многие другие.

В искусстве XVIII–XIX веков в связи с возрастающим интересом художников к жанрово-бытовой тематике библейские сюжеты постепенно уходят к периферии художественного процесса. Они сохраняют свое значение в глазах академических художников. К выдающимся представителям этого времени относятся такие художники, как: Д. Паннини, Ф. Буше, Рембрандт, П. Караваджо, Н. Пуссен и др.

В искусстве XIX–XX вв. время от времени происходило возвращение к библейской тематике. Это происходило в годы великих потрясений (например, накануне и после Первой мировой войны), когда все общие человеческие проблемы, содержащиеся в Библии, стали остро актуальными. Следует отметить таких великих мастеров того времени, как М.А. Врубель, Ф.А. Бруни, Ф.Ф. Щедрин, И.П. Мартос, Эдуард Гехардт и др.

Сотни тысяч фресок, картин, икон, гравюр и скульптур, созданных великими мастерами прошлого, на темы Священного Писания, были, есть и навсегда останутся гордостью всего человечества, а сами библейские сюжеты будут привлекать художников будущих времен снова и снова.

Перспективным считаем дальнейшее использование материалов статьи при преподавании дисциплин «История искусств», «Академическая живопись» и «Монументальная живопись» у студентов направления подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», профиль подготовки «Изобразительное искусство», очной и заочной форм обучения.

Список литературы

1. **Ожегов С.И.** Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова ; Российская акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М. : ИНФОТЕХ, 2009. – 938 с.
2. **Ушаков Д.Н.** Толковый словарь современного русского языка : [100000 слов и словосочетаний] / Д.Н. Ушаков. – М. : Аделант, 2014. – 800 с.
3. **Большой энциклопедический словарь** / Гл. ред. А.М. Прохоров. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Большая Рос. энцикл. ; СПб. : Норинт, 1997. – 1456 с.
4. **Православная энциклопедия под редакцией Патриарха Московского и всея Руси Кирилла, 2009 год** [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.pravenc.ru/text/БИБЛИЯ%20%201%20%20ОБЩИЕ%20>, свободный. (Дата обращения: 28.11.2021 г.).

ТЕХНИКА БАРЕЛЬЕФНОЙ ЖИВОПИСИ КАК ВИД ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

Устинова В.А.

магистрант II курса, направление подготовки 44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям), профиль подготовки «Технологии художественной обработки материалов» ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

ustinova.artist@gmail.com

Научный руководитель: Бирюков М.Ю., доцент кафедры дополнительного образования детей и взрослых Факультета музыкально-художественного образования им. Джульетты Якубович ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»»

В данной статье рассматривается понятие «барельефная живопись», которая является одним из видов декоративно-прикладного искусства, описаны истоки ее возникновения и формирования, обозначены характерные отличительные черты как подвида объемной живописи.

Ключевые слова: живопись, скульптура, декоративно-прикладное искусство, объемная живопись, техника барельефной живописи

Живопись и скульптура – виды изобразительного искусства, зарождение которых восходит к глубокой древности. Для передачи визуальных образов мастер применяет различные материалы, оборудование и техники. Данные средства призваны создать на плоскости иллюзию трехмерного изображения. Одной из важнейших характеристик живописного искусства является то, что в одном изображаемом моменте передают множество смыслов: не только то, что предшествовало, но и то, что может произойти, то, что может додумать сам зритель.

Результатом скульптуры является объемная форма, для достижения которой мастер использует различные материалы (металл, камень, мрамор, бронзу, дерево, гипс), моделирование света и объема, фактурную обработку. Натура воспроизводится в материале, но при этом к ней добавляются свойства, которыми наделяет ее авторский замысел художника, основывающийся на его социальном и профессиональном опыте, его индивидуальных творческих характеристиках, навыках, умениях, образном мышлении и мастерстве.

Так, объемная живопись вобрала в себя оба компонента живописи и скульптуры, создав совершенно новое течение в декоративно-прикладном искусстве.

В процессе написания статьи мы опирались на труды исследователей-педагогов, связанные со спецификой речи живописного искусства: А.Ю. Архипова, Г.В. Беды, В.В. Визер, А.Н. Волкова, Д.М. Кардовского, Н.П. Крымова, В.А. Серова, К.Ф. Юона и др.

Целью статьи является ознакомление с историей формирования и характерными чертами техники барельефной живописи как вида объемной живописи.

Объемная живопись – разновидность декоративно-прикладного искусства, при которой художественные произведения выполняются с помощью нанесения декоративной штукатурки или шпаклевочной массы на поверхность (в основном на листе гипсокартона) для создания объемного рисунка. Данная техника не относится к ремонтным работам и стала искусством, украшающим жизненное пространство.

Истоком данной техники служит такой вид скульптуры как рельеф.

Рельеф (фр. *relief*, от лат. *relievo* – приподнимать) – это выпуклое или углубленное изображение на плоскости, что обуславливает иной в сравнении с круглой скульптурой художественный метод [4 с.



130]. Выполняется рельеф с применением сокращений в перспективе, обыкновенно рассматривается фронтально.

Сама идея изготовления рельефа предполагает простоту в резке, низкую технологичность и дешевизну в производстве, поэтому он получил наибольшее распространение в большинстве мировых культур, начиная с Древнего Египта, стран Ближнего Востока и цивилизаций Центральной и Северной Америки [1, с. 641–642].

На основе вышесказанного возможно резюмировать, что техника объемной живописи является синтезом живописного искусства и скульптуры. Стоит отметить, что объемная живопись схожа с живописным приемом импасто.

Импасто (итал. *impasto* – дословно «тесто») – приём в живописи в виде густой, сочной накладки красок для усиления эффекта света и фактуры [2, с. 28].

Технология, которая приблизила синтез одновременно двух разных, но столь близких по своим мотивам, видов искусства, стала декоративная штукатурка.

Штукатурка декоративная – штукатурка с лицевой поверхностью, выполняемой из декоративных растворных смесей с последующей обработкой: циклёвкой, насечкой, наброской цветного песка и т.д. [3, с. 2674].

Современная декоративная штукатурка вобрала в себя всевозможные исторические, национальные методы нанесения и способы декорирования. В современной жизни эта технология может существовать сама по себе как отделочный материал для придания разнообразных фактур, а может являться частью картины в объемной живописи, что становится в последнее время все популярней.

Как вид декоративно-прикладного искусства, исходя из своих характеристик, объемная живопись имеет такие подвиды как рельефная живопись (изображение частично выступает из плоскости фона), барельефная живопись (изображение выступает над плоскостью фона не более чем на четверть объема) и скульптурная живопись (нанесение штукатурной массы мастихином по принципу живописного приема импасто).

Барельефная живопись – разновидность декоративно-прикладного искусства, подвид объемной живописи, при которой произведения выполняются с помощью нанесения декоративной штукатурки или шпаклевочной массы на поверхность (в основном на листе гипсокартона) для создания изображения выступающего над плоскостью фона не более чем на четверть объема.

Данной технике характерно использование тонирования уже готового произведения. Такая техника подходит для создания картин на гипсокартоне, фанере, а также непосредственно на стене.

Технология создания объемной картины достаточно проста:

1. Поверхность основы обрабатывают грунтовочным составом, после высыхания поверхность оштукатуривают и ошкуривают, дабы сделать ее максимально гладкой.
2. Подготовленную поверхность снова грунтуют – это позволит укрепить поверхность и улучшить адгезию шпаклевки. После создают фоновое покрытие будущей картины.
3. После высыхания фонового слоя наносят эскиз с помощью карандаша или копировальной бумаги.
4. Далее следует приготовить пластическую массу из шпаклевки: в емкость налить определенное количество воды, затем засыпать сухую смесь (пропорции воды и смеси указаны на упаковке выбранного отделочного материала); состав тщательно перемешать до образования однородной тестообразной массы. Количество состава должно быть таким, чтобы использовать его за один прием.
5. Нанести небольшое количество состава на шпатель (мастихин) и нанести в нужных местах. Дать составу подсохнуть (15-20 минут).
6. С помощью мастихина или подручных инструментов убрать лишнюю смесь, подправить контуры и придать картине окончательный вид. Пройтись по не затвердевшей поверхности влажной кистью, чтобы сгладить контуры и придать картине плавность.
7. Дать шпаклевке полностью высохнуть и пройти по поверхности наждачной бумагой.
8. Готовую композицию обработать грунтовкой для укрепления.
9. Приступить к окрашиванию. Вначале нанести базовый цвет, который будет служить фоном.

Краску наносить в два слоя, чтобы обеспечить прочность отделки и максимальную глубину цвета.

10. Нанести на готовое изделие защитное покрытие, оно защитит поверхность от загрязнения, истирания и даст возможность протирать композицию влажной ветошью. Также защитит картину от выгорания, сохранит выразительность и яркость цветов.

В заключение можем сказать, что объемная живопись по своим задачам близка к живописной картине: имеет плановость, создает иллюзию пространства. В ней могут сочетаться принципы барельефной живописи.



льефа и горельефа, может быть введен архитектурный или пейзажный фон. Являясь самостоятельным произведением, не связанным с архитектурой, он может быть помещен для экспонирования в любом современном интерьере в качестве живописной картины.

Перспективным считаем дальнейшее использование материалов при преподавании дисциплин «Основы производственного мастерства», «Проектирование», «Академическая скульптура» у студентов специальности 44.04.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» направления подготовки «Технологии художественной обработки материалов» очной и заочной форм обучения.

Список литературы

1. **Власов В.Г.** «Живописный рельеф» // Власов В.Г. – Новый энциклопедический словарь изобразительного искусства. В 10 т. – СПб. : Азбука-Классика. – Т. III, 2005. – 987 с.
2. **Диченко Е.** Винсент Ван Гог. Художник в 100 картинах / отв. ред. М. Терешина. – М. : Эксмо, 2015. – 96 с.
3. **Совет экономической взаимопомощи** постоянная комиссия по строительству Терминологический словарь по строительству на 12 языках. – М. : Изд-во Русский язык, 2015. – 2954 с.
4. **Чаговец Т.П.** Словарь терминов по изобразительному искусству. Живопись. Графика. Скульптура : Учебное пособие. – 4-е изд., стер. – СПб. : Издательство «Лань» : Издательство «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2019. – 176 с.

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 94

КЛАССИФИКАЦИЯ ПРОФЕССИЙ В ВИЗАНТИЙСКОЙ ИМПЕРИИ И СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ: ИСТОРИКО-ПРАВОВОЙ АНАЛИЗ

Герасимов А.В.

старший преподаватель кафедры социологии и организации работы с молодежью,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
orda1312@gmail.com

В данной статье проводится историко-правовой анализ классификации профессий в византийской империи и современной России. В результате анализа выявлено, что наблюдается преемственность в проблеме классификации профессий Византийской империи и современной России.

Ключевые слова: профессии, классификатор профессий, цивилизация, страты, должностные обязанности.

В современном мире насчитывается около 50 тысяч профессий [1], а точнее профессиональных названий работ. При этом каждый год на глобальном рынке труда появляются и исчезают сотни профессий. На данный момент в каждом развитом государстве разрабатываются национальные классификаторы профессий (далее – КП) и другие нормативные документы, связанные с квалификационными характеристиками профессий, существующих на рынке труда той или иной страны.

В Российской Федерации (далее – РФ) национальный КП называется «Общероссийский классификатор профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов» (далее – ОК 016-94) [2]. При его разработке важно учитывать опыт не только Западной цивилизации, но и историю профессий в СССР, Российской империи, Московской Руси и даже Древней Руси. Однако, по нашему мнению, данную проблему не раскрыть, не исследовав вопросы влияния Византийской империи (далее – ВИ), которая является для цивилизации Русского мира материнской цивилизацией (если использовать терминологию А. Тойнби [3]). Итак, чтобы проследить означенную преемственность в проблеме классификации профессий необходимо провести историко-правовой анализ. Считаем целесообразным, что данный анализ следует начинать именно с ВИ, чтобы в дальнейшем выйти на сравнительный анализ классификаций профессий в разные периоды отечественной истории.

Кроме того, полагаем, что данное исследование крайне актуально не только с практико-прикладной точки зрения, но и с научно-методологической, так как, к сожалению, в отечественной и зарубежной науке не проводилось подобных научных изысканий на стыке истории, правоведения и социологии профессий.

Отметим, что к 9 в. все свободное население ВИ условно (т.к. жестких сословных ограничений оно не имело) подразделялось на две большие страты:

- архонты, т.е. управляющие;
- подчиненные, те, кем управляют.

В 899 г. атриклинием императорского двора, протоспафарием Филофеем (обязанностью которого было приглашать и рассаживать за стол императора знатных византийского общества), была составлена Табель о рангах (Клиторологий Филофея), включавшая не менее 60 должностных рангов, придававшим людям, им обладающим, статус и значение в социуме.

В соответствии с Табелем о рангах (Клиторологий) Филофея номенклатура должностей и чинов ВИ классифицировалась следующим образом:

1) высший класс:

- патриарх Константинополя; кесарь (младший «император», соправитель, наследник престола); куропатат (глава императорской охраны, позже титул жаловался грузинским и армянским государям); василеопатор (воспитатель будущего императора); магистр. Например, магистр священных оффиций – это чиновник, соответствующий по рангу современному министру иностранных дел; ректор – это почетный титул, не связанный обычно с исполнением каких-то определенных государственных функций; синкел – это титул, чаще всего жаловавшийся высшей духовной знати столицы и провинций ВИ, его обладатели входили в состав церковного синклита;

2) 1-й класс:

- патрикии – это члены синклита, то есть византийского сената; доместик схол – это верховный главнокомандующий армии; анфипаты патрикии – это почетный титул выше патрикия. Данный титул давался в знак отличия, за особые заслуги перед императором. По мнению некоторых историков, равнялся званию проконсула в Римской империи; стратиги фем – это военные и гражданские главы фем; митрополиты; архиепископы; епископы; протоспафарии – это титул ниже патрикия, обычно жаловался военным;

3) 2-й класс:

- спафарокандидаты – это титул ниже протоспафария; спафарокувикуларии – это евнухи при опочивальне императора, несшие вооруженную охрану; пресвитеры; игумены;

4) 3-й класс:

- спафарии – это титул между спафарокандидатом и ипатом; диаконы; протопопы; аподоместики – это экс-доместики; клисурархи – это начальники воинов клисуры (небольшой административной единицы в ВИ); турмархи – это начальники турмы (турма – это подразделение воинской фемы); топоириты схол – это высокая офицерская должность в штате доместика схол;

5) 4-й класс:

- хартулларии – это высокий воинский чин, офицер, в чьем ведении были списки солдат фемы или тагмы; нотариии – это низшие служащие императорской канцелярии; клирики дворца и Храма Святой Софии-Премудрости Божьей; страторы – это придворные конюхи; асикриты (императорские секретари); скрибы – это писцы – канцеляристы; кандидаты; мандаторы – это невысокая должность в военном или гражданском ведомстве, часто выступая в роли адъютантов, вестовых; силенциарии – это служители Большого императорского дворца.

Следует заметить, что перечисленные выше (и многие другие) классы, степени и чины номенклатуры должностей ВИ очень условно, но все же могут быть означены как профессиональные названия работ. К тому же, к большинству из них отсутствуют какие-либо квалификационные характеристики с прописанными должностными обязанностями.

Обратим внимание, что подчиненная страта представляла собой некий средний класс византийского общества. К данному классу можно отнести различных представителей городского населения: лиц свободных профессий, купцов, торговцев, ремесленников, служащих низших рангов и т.д. Все эти социальные группы были разделены на корпорации.

Акцентируем внимание, что еще во время позднеримской империи ремесленники были насильственно, в фискальных целях, объединены по роду занятий в коллегии, к которым были прикреплены, отвечая своим имуществом за уплату налогов и выполнение повинностей всеми членами объединения. При этом дети членов коллегии наследовали занятия и социальный статус своих родителей. В ВИ с середины 6 века позднеримские коллегии постепенно теряли свое значение. В итоге стали складываться профессиональные ремесленные и торговые объединения на добровольной основе.

Вступление в какую-либо корпорацию четко регламентировалось законом, т.н. Книгой Эпарха. Книга эпарха – это официальный свод уставов и правил константинопольских корпораций, находившихся в ведении эпарха, т.е. градоначальника Константинополя. Датируется Книга эпарха временем царствования Льва VI Мудрого, т.е. началом 10 века. Данным нормативно-правовым актом определялось и право занятия той или иной профессии. Таким образом, корпорации держали монополию на ту или иную профессию в ВИ.

В Книге Эпарха представлены следующие профессии: табулярии (нотариусы); серебряники или ювелиры; банкиры или менялы; торговцы шелковыми одеждами; торговцы сирийскими шелковыми одеждами; торговцы шелком-сырцом; обрабатывающие шелк-сырец; производящие пурпуровые ткани; торговцы полотном; торговцы благовониями; торговцы воском и свечами; торговцы мылом;



мелочные торговцы; кожевники, выделывающие ремни; мясники; свиноголовцы; рыботорговцы; хлебопеки; трактирщики; подрядчики.

Теперь сделаем сравнительный анализ главы 20 Книги Эпарха о легатариях и современной должности декларант из ОК 016-94.

Итак, сравним должностные обязанности:

<p>Легатарий по Книги эпарха</p>	<p>Должность «декларант» (раздел «Должности служащих», ОК 016-94), в соответствии с Единым квалификационным справочником должностей руководителей, специалистов и других служащих (ЕКС), раздел «Квалификационные характеристики должностей работников организаций атомной энергетики» (раздел утвержден Приказом Минздравсоцразвития РФ от 10.12.2009г. № 977)</p>
<p>1) вменяется в обязанность докладывать о всех, кто приезжает в Константинополь из какой бы то ни было местности и с какими бы то ни было товарами, эпарху, в обязанности которого входит наблюдать за тем, какие они привозят товары, и определять, каким образом эти товары должны быть ими распроданы;</p> <p>2) должен устанавливать определенный срок для продажи привезенных товаров, чтобы по истечении этого срока привести приезжающих торговцев к эпарху со списком закупленных ими товаров;</p> <p>3) должен наблюдать, чтобы из Константинополя не было вывезено ничего из того, на что наложен соответствующий запрет;</p> <p>4) вменяется в обязанность, если он обнаружит, что некоторые торговцы делают в целях спекуляции запасы привозимых товаров на случай недостатка и нарушают интересы общества, докладывать о таких лицах эпарху, чтобы они были побиты, острижены, а сделанные ими запасы конфискованы.</p>	<p>1) осуществляет таможенное оформление экспортно-импортных операций;</p> <p>2) организует работу таможенного брокера и таможенных складов;</p> <p>3) осуществляет оформление грузовых таможенных деклараций разных типов на перевозку грузов;</p> <p>4) осуществляет оформление документов учета и иных документов при помещении грузов на склад временного хранения;</p> <p>5) производит проверку правильности, полноты заполнения и комплектности перевозочных и сопроводительных документов;</p> <p>6) выполняет начисление причитающихся таможенных платежей и сборов, руководствуясь нормативными документами;</p> <p>7) оформляет и получает в таможене лицензии, разрешения и прочие документы, подготавливает ответы на запросы таможенных органов, ведет соответствующую деловую переписку;</p> <p>8) обеспечивает в установленном порядке хранение и учет информации или передает ее в таможеню;</p> <p>9) ведет оперативный учет производственных показателей, перевозочной и сопроводительной документации;</p> <p>10) выдает подразделениям организации справки и оперативную информацию по вопросам применения тарифов и таможенному оформлению планируемых к поставке или отправке на экспорт грузов и товаров;</p> <p>11) участвует в подготовке, оформлении и заключении контрактов.</p>

Из проведенного сравнительного анализа видно, что как легатарию в ВИ, так и декларанту в современной РФ вменяется главная обязанность осуществлять таможенное оформление экспортно-импортных операций со всеми видами товаров. Конечно же, должностные обязанности декларанта более детально и четко прописаны, что и неудивительно, так как эти два документа разделяет целое тысячелетие.

Список литературы

- 1. В мире профессий** [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://uchebniki-besplatno.com/obschaya-sotsiologiya_1383/mire-professiy-46372.html (дата обращения: 03.11.2021).
- 2. Общероссийский классификатор профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов.** Постановление Госстандарта РФ от 26.12.1994 г. № 367 (ред. от 19.06.2012 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://okpdtr.ru/> (дата обращения: 07.11.2021).
- 3. Тойнби А.** Постыжение истории / А. Тойнби [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.samomudr.ru/d/Tojnbi%20A.%20_Postizhenie%20istorii.pdf (дата обращения: 07.11.2021).

УДК 351.764:343.817(477) «1943/1953»

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ В СФЕРЕ ЛИКВИДАЦИИ ДЕТСКОЙ БЕСПРИЗОРНОСТИ И БЕЗНАДЗОРНОСТИ В УССР В 1943–1953 ГОДАХ

Напуда А.А.

магистрант II курса, специальность «История»,
ГОУ ВОЛНР «ЛГПУ»
napuda.n@gmail.com

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

В данной статье раскрываются основные направления работы правоохранительных органов в сфере ликвидации детской беспризорности и безнадзорности в УССР в послевоенное время. Проанализирована советская законодательная база 1942–1953 гг. в сфере борьбы с такими явлениями, как детская беспризорность и безнадзорность. Определены формы и методы работы правоохранительных органов по ликвидации детской беспризорности и безнадзорности в УССР в послевоенный период. Сделан вывод, что правоохранительные органы сыграли значительную роль в преодолении исследуемых явлений в указанный период.

Ключевые слова: правоохранительные органы, беспризорность, безнадзорность, приемники-распределители, детские комнаты милиции, трудовые колонии.

В настоящее время такие явления, как детская беспризорность и безнадзорность не являются новыми. На современном этапе развития общества беспризорность детей не только становится препятствием на пути их образования, а обычно порождает социальные условия для преступности, в которую втягиваются несовершеннолетние, чтобы хоть однажды существовать в «уличном пространстве». При этом немало правонарушений, если не тяжких преступлений, совершаются несовершеннолетними в состоянии алкогольного и наркотического опьянения. Поэтому актуальным и важным в этом плане становится необходимость изучения прошлого опыта по решению этой проблемы. Особенно это касается первых послевоенных лет, когда в СССР была создана эффективная система защиты несовершеннолетних, основные элементы которой работают и в наше время.

Данная проблема нашла лишь фрагментарное освещение в советской и современной историографии. Значительное внимание исследованию данной проблемы уделяют такие ученые как Л.Г. Голыш [6; 7], О.И. Андрухив [1; 2], М.Р. Зезина [9], О.В. Гаврыш [3, 4] и др.

Целью исследования является анализ сущности и основных направлений деятельности правоохранительных органов в процессе ликвидации детской беспризорности и безнадзорности в УССР в послевоенный период. Соответственно, предметом выступает деятельность правоохранительных органов в сфере ликвидации детской беспризорности и безнадзорности в УССР в 1943–1953 годах.

Вторая мировая война и оккупация нанесли советскому народу огромные материальные и человеческие потери. Однако едва ли не самые тяжелые испытания выпали на долю несовершеннолетних детей, сотни тысяч из которых остались сиротами. В первую очередь рост детской беспризорности и безнадзорности был прямым следствием Второй мировой войны и оккупации. По неполной статистике уже в июле 1945 года в УССР на учете было 162 тысячи сирот и столько же полусирот [6, с. 335].

Однако, кроме войны, были и другие причины детской безнадзорности, беспризорности и сиротства. Одной из таких причин был голод, который охватил территорию УССР вследствие засухи и неурожая в 1946–1947 гг. Так, например, жертвами голода среди всех умерших в сельской местности Донбасса составили 13,5 %, а в городах – 15% [8, с. 10]. Гибель взрослого населения, соответственно, привела к появлению большого количества детей-сирот. Среди причин такого явления также был уход детей из семей вследствие того, что тысячи семей оказались неспособными прокормить детей и обеспечить им нормальные условия жизни. Кроме того, массовым было явление побега воспитанников по разным причинам из учреждений различного типа для детей-сирот. Инстинкт самовыживания заставлял «детей улиц» заниматься попрошайничеством, мелкими кражами, многие дети попали под влияние криминальных группировок, которые использовали их для реализации своих преступных действий. Таким образом, рост детской беспризорности и безнадзорности требовал соответствующей реакции властных структур.

Согласно постановлению СНК СССР от 23 января 1942 года «Об устройстве детей, оставшихся без родителей и проведении мероприятий по предупреждению детской беспризорности», основная ответственность в деле преодоления детской беспризорности и безнадзорности возлагалась на органы правопорядка [13]. Правоохранительным органам подчинялись такие учреждения, как детские приемники-распределители, комнаты милиции и трудовые колонии.

Приемники-распределители начали функционировать во время Второй мировой войны и продолжали функционировать в послевоенные годы. Деятельность таких учреждений на освобожденной от нацистских оккупантов территории УССР возродилась на основании постановления СНК СССР от 23 января 1942 года [15]. К концу 1944 года в УССР уже действовало 62 приемника-распределителя, в которых одновременно могло находиться 7740 детей [10, с. 324].

В приемники-распределители беспризорных и безнадзорных детей направляли представители органов внутренних дел, общественные организации, а также отдельные граждане, которые лично обращались к руководству учреждения. Прием детей происходил круглосуточно. На каждого ребенка заводили личную карточку, в которую вносились сведения о том, кто передал, состояние здоровья несовершеннолетнего, фиксировались нарушения правил внутреннего распорядка, успеваемость в обучении и владение трудовыми навыками. Распределение детей в группы происходило на основании решения врача, который осуществлял санитарный и профилактический осмотр несовершеннолетних. Детей распределяли по четырем возрастным группам. К младшей группе принадлежали дети от 3 до 6 лет, к средней – от 6 до 8 лет, к старшей – от 8 до 12 и к подростковой – от 12 до 16 лет [10, с. 325].

В соответствии с «Положением о приемнике-распределителе», на десятый день пребывания беспризорных и безнадзорных детей в учреждении начиналась работа по возврату детей родителям или опекунам, а у кого их не было, то таких детей отправляли в детские дома соответствующего типа. Возвращение детей родственникам происходило через согласование с отделом народного образования по месту жительства родственников. В дальнейшем отделы народного образования через свои службы осуществляли контроль и надзор за пребыванием этих детей в своих семьях. Несовершеннолетних, у которых не было родственников, направляли в детские дома, в частности:

- 1) детей в возрасте до 14 лет направляли в детские дома Наркомата образования, кроме детей от 12 до 16 лет, которые имели судимость, основание для судимости или несколько раз убежали из детских домов и колоний;
- 2) подростков в возрасте от 14 до 16 лет, которые не имели судимости и не убежали с детских домов и колоний, направляли в воспитательные трудовые колонии НКВД;
- 3) детей с хроническими и сложными болезнями, которые нуждались в длительном лечении, направляли в соответствующие лечебно-санаторные детские дома Наркомата здравоохранения;
- 4) детей-инвалидов направляли в специальные детские дома Наркомата социального обеспечения [10, с. 326].

По данным МВД УССР, в течение 1943–1951 гг. в приемниках-распределителях побывало 359518 детей [10, с. 326].

Работа приемников-распределителей осложнялась рядом причин. Прежде всего, они, как правило, функционировали в крупных промышленных и административных центрах. При условии соблюдения сроков пребывания детей в приемниках-распределителях (не более 14 дней), они могли ежеквартально содержать около 18 тыс. задержанных детей [1, с. 221]. Поскольку период содержания детей превышал 14 дней, в приемниках-распределителях побывало лишь 7113 несовершеннолетних. Причина этого заключалась в том, что очень часто детские дома, ремесленные училища и промышленные предприятия отказывались брать из приемников-распределителей для проживания, обучения



и на работу беспризорных детей, поскольку это было связано с дополнительными финансовыми и материальными затратами, так как соответствующие государственные органы не быстро реагировали на необходимость предоставления дополнительных средств.

После окончания Второй мировой войны советское руководство продолжило работу по ликвидации детской беспризорности и безнадзорности. О необходимости расширения специальных детских учреждений говорилось в постановлении Совета Министров УССР № 335 «О мерах по ликвидации детской беспризорности и безнадзорности» от 10 марта 1948 года [7, с. 336].

Большое значение для дальнейшей работы по изъятию беспризорных и безнадзорных детей с улицы имело совместное Постановление Совета Министров УССР и ЦК КП(б)У № 1375 «О мероприятиях по ликвидации детской беспризорности и безнадзорности в УССР» от 8 мая 1952 года, которое обязывало правоохранительные органы, местные органы и общественные организации усилить работу с целью окончательной ликвидации этого социального явления [2, с. 40]. В течение мая – декабря 1952 года с улицы было изъято 24026 безнадзорных детей. Основными причинами задержания детей были: бесчинство – 17303 человек, попрошайничество – 1830 человек, уличная торговля – 2909 человек, уголовные преступления – 1808 человек [2, с. 40–41].

Детские комнаты милиции также сыграли заметную роль в вопросе ликвидации детской беспризорности и безнадзорности. Основные полномочия детских комнат милиции были определены в инструкции «О порядке изъятия органами милиции безнадзорных и беспризорных детей с улиц, общественных и других мест возможного их пребывания», утвержденной приказом НКВД № 312 от 28 июня 1944 года [11, с. 321].

Сотрудники милиции и активисты общественных организаций тесно сотрудничали с работниками детских комнат милиции, куда детей направляли для проведения опроса. Здесь задержанные беспризорные и безнадзорные дети должны были находиться не более 6-ти часов, в течение которых работник детской комнаты милиции устанавливал все необходимые сведения о ребенке, родителях (опекунах), месте жительства, учебы и т.д. Если родители или опекуны проживали по местонахождению детской комнаты милиции, то вызывали одного из родителей и проводили беседу [1, с. 224].

В 1944–1945 гг. было зафиксировано расширение сети детских комнат милиции, что обусловлено значительной миграцией беспризорных и безнадзорных детей не только из других областных центров, но и из союзных республик, в частности из РСФСР на территорию УССР. По состоянию на май 1946 года на территории УССР действовало 174 детские комнаты милиции, 139 из них – при территориальных отделах милиции и 35 – при отделениях транспортной милиции [1, с. 224–225].

Основными причинами задержания и сопровождения беспризорных и безнадзорных детей в детские комнаты милиции были: шкодничество (44%), торговля на улицах или рынках (24%), нарушение правил пользования общественным транспортом (17%), пребывание на улице после 22:00 (10%), попрошайничество (4%), совершение хулиганских действий (1%) [1, с. 239]. Исходя из приведенных статистических данных, можно сделать вывод, что большинство задержанных безнадзорных детей были лишены контроля как со стороны родителей или опекунов, так и педагогических коллективов.

В 1950-х гг. детские комнаты милиции начали массово открывать в больших городах и промышленных центрах. Согласно указанию Министерства государственной безопасности СССР от 2 июня 1952 г., детские комнаты милиции создаются при отделениях милиции и линейных отделах охраны МГБ на транспорте [1, с. 240]. Работа этих учреждений осуществлялась совместно с комиссиями по делам несовершеннолетних.

31 декабря 1953 г. приказом МВД СССР № 265 была утверждена «Инструкция о работе органов милиции по ликвидации детской беспризорности и безнадзорности». Данная Инструкция обязывала сотрудников детских комнат милиции совместно с другими службами систематически проверять по месту проживания поведение подростков, отданных на поруки и условно осужденных. В ней также отмечалось, что «борьба с беспризорностью – это задача всех сотрудников милиции, но в первую очередь инспекторов детских комнат милиции, участковых и патрульных милиционеров» [1, с. 241].

Кроме профилактических мероприятий по борьбе с детской беспризорностью, контролирования приемников-распределителей и детских комнат милиции, правоохранительные органы отвечали и за работу детских колоний для несовершеннолетних.

21 июня 1943 года НКВД СССР издал два приказа: № 0246 «Об организации отделов борьбы с детской беспризорностью и безнадзорностью и о создании трудовых воспитательных колоний НКВД» и согласованную Наркоматом юстиции СССР и Прокуратурой СССР инструкцию «О порядке направления и сроков содержания несовершеннолетних в трудовых воспитательных колониях НКВД СССР» [14, с. 19].



Первый приказ определил основу для создания специализированных подразделений по делам несовершеннолетних в аппаратах уголовного розыска НКВД СССР. На базе существующего Отдела колоний для несовершеннолетних в структуре Управления исправительно-трудовых колоний ГУЛАГа был создан самостоятельный Отдел НКВД СССР по борьбе с детской беспризорностью и безнадзорностью (ОБДББ) [15, с. 16–17]. Приказ также утвердил штат ОБДББ в количестве 70 человек, положение о ОБДББ, в структуре которого были организованы отделения: учебно-воспитательное, производственное, обеспечения, планово-финансовое, учета, санитарное и секретариат, а также утвердил размещение детской трудовой исправительной колонии (общим количеством 30 тысяч человек) и детской трудовой колонии для несовершеннолетних (на 20 тысяч человек). Наполняемость каждой колонии должна была составить от 150 до 1500 человек [5, с. 379–380].

В детской трудовой исправительной колонии (далее – ДТИК) находились дети до 16 лет, и если на момент достижения этого возраста воспитанник не освоил рабочую специальность, ему продлевали срок пребывания в колонии еще на один год. Воспитанников, которым уже исполнилось 16 лет и которые получили соответствующую специальность, устраивали на работу, а способных к обучению направляли на обучение в школы ФЗО и училища. Пребывание в ДТИК не считалось уголовным наказанием и не фиксировалось в документах подростка как судимость. Такой подход способствовал профилактике противоправных деяний несовершеннолетних [12, с. 20–21]. По состоянию на 1 мая 1946 года на территории УССР в ДТИК воспитывалось 1450 человек [11, с. 110].

В 1945–1946 гг. наблюдалась тенденция к росту детской преступности, особенно среди безнадзорных детей. Причины такого явления обусловлены как бесконтрольностью родителей, так и педагогическими школьными коллективами, поскольку сама школьная система только восстанавливалась. Не проводились и системные профилактические мероприятия по поводу правового поведения учащихся. Особенно это было характерно для больших городов. Одновременно росли случаи побегов детей из колоний, в основном из-за неблагоприятных условий содержания. Рост правонарушений и количества лишенных свободы несовершеннолетних вызвало необходимость открытия новых детских колоний. К концу 1945 года их количество на территории УССР возросло до 8 [11, с. 109].

По состоянию на 1948 год в УССР действовало 14 детских колоний на 7450 мест, из которых 6 детских трудовых колоний (далее – ДТК) на 4350 осужденных и 8 ДТИК на 3100 мест [7, с. 109–111]. В то же время не было мест в ДТК для более 3 тысяч несовершеннолетних, которых временно пришлось удерживать в тюремных следственных изоляторах. Большинство детей впоследствии направили в ДТК за пределы УССР, а тем, кому исполнилось 16 лет – переведены в исправительные колонии для взрослых [7, с. 111].

В первом полугодии 1952 г. правоохранительными органами за совершение преступлений было привлечено к уголовной ответственности 1526 несовершеннолетних в возрасте до 17 лет, в том числе до 15 лет – 449 человек. Больше всего к уголовной ответственности несовершеннолетних было привлечено в Днепропетровской области, Харьковской и Ворошиловградской [10, с. 470].

Несмотря на тип колонии, во всех обучали по школьным программам семилетней и средней школы, а также было обязательным профессионально-производственное обучение, которое велось по программам ремесленных училищ и школ ФЗО, разработанных отделом детских колоний МВД СССР [10, с. 477].

В конце 1950-х гг. уменьшилось количество осужденных несовершеннолетних за совершение уголовных преступлений. Если в 1946 г. было осуждено 12878 подростков, в 1950 г. – 3728, в 1955г. – 5928, в 1958 – 7725, то в 1959–3 523, а в 1960 г.–2 652 [10, с. 478].

Таким образом, делаем вывод, что правоохранительные органы играли важную роль в борьбе с наиболее распространенным в послевоенный период социальным явлением – детской беспризорностью и безнадзорностью. Сочетание различных форм и методов выявления и устройства «детей улиц», взаимодействие с местными партийными и административными органами давало положительные результаты. Усилиями правоохранительных органов в тяжелые послевоенные годы беспризорность и безнадзорность как явления были фактически ликвидированы, что дает основания для изучения положительного исторического опыта деятельности данных структур в этом процессе и использования этого опыта в современной практике.

Список литературы

1. Андрухів О.І. Боротьба з дитячою безпритульністю та бездоглядністю в західних областях УРСР у 1940–1950-х роках: історико-правове дослідження: Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора юридичних наук: 12.00.01 / Олег Ігорович Андрухів. – Івано-Франківськ, 2019. – 451 с.

2. **Андрухів О.І.** Правовий статус приймальників-розподільників в УРСР та заходи з подолання дитячої безпритульності / О.І. Андрухів // *Visegrad Journal on Human Rights*, 2017. – № 2/1. – С. 36–41.
3. **Гаврыш О.В.** Материально-бытовые условия жизни воспитанников детских домов в условиях послевоенного восстановления 1945–начала 1950-х годов (на материалах Украинской ССР) / О.В. Гаврыш // *Манускрипт*. – 2018. – № 9. – С. 29–32.
4. **Гаврыш О.В.** Участие комсомольской организации в преодолении детской беспризорности и безнадзорности в годы послевоенного восстановления (на материалах УССР) / О.В. Гаврыш // *Детское и молодежное движение: история и современность: материалы междунар. науч.-практ. конф.* / отв. ред., авт. предисл. В.А. Кудинов. – Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 2016. – С. 48–51.
5. **Гансон Н.** Детская смертность и государственная политика в СССР в годы послевоенного голода / Н. Гансон // *Диалог со временем. Альманах интеллектуальной истории*. 17. – М. : КомКнига, 2006. – С. 377–396.
6. **Голиш Л.Г.** Розпорядка та організаторська діяльність органів влади УССР із забезпечення функціонування дитячих спеціальних установ у 1943–1950 рр. / Л.Г. Шипік // *Сторінки воєнної історії України: збірник наукових статей*. / гол. ред. В.А. Смолій. – К. : Інститут історії України НАН України, 2006. – Вип. 10, ч. 2. – С. 334–346.
7. **Голиш Л.Г.** Специфіка діяльності спеціальних дитячих установ системи Наркомату (міністерства) внутрішніх справ УСРС у 1943–1950 рр. / Л.Г. Голиш // *Вісник Черкаського університету: Серія історичні науки*. – Черкаси, 2005. – Вип. 77. – С. 107–116.
8. **Задніпровський О.І.** Хроніка голоду 1946–1947 рр. у Донбасі / О.І. Задніпровський. – Донецьк : Східний видавничий дім, 2007. – 372 с.
9. **Зенина М.Р.** Социальная защита детей-сирот в послевоенные годы (1945 – 1955) / М.Р. Зенина // *Вопросы истории*. – 1999. – Вип. 1. – С. 127–136.
10. **Михайленко П.П.** Історія міліції України у документах і матеріалах: У 3-х томах / П.П. Михайленко, Я.Ю. Кондратьєв. – К. : Генеза, 2000. – Т. 3: 1946 – 1990. – 616 с.
11. **Михайленко П.П.** Історія міліції України у документах і матеріалах: У 3-х томах / П.П. Михайленко, Я.Ю. Кондратьєв. – К. : Генеза, 1997. – Т. 2: 1926 – 1945. – 412 с.
12. **Петров Н.В.** История империи «Гулаг» [Электронный ресурс] / Н.В. Петров. – Режим доступа: <http://www.pseudology.org/GULAG/Glava10.htm>. (Дата обращения: 09.11.2021 г.).
13. **Постановление СНК СССР** «Об устройстве детей, оставшихся без родителей» от 23 января 1942 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.libussr.ru/doc_ussr/ussr_4340.htm. – (Дата обращения: 09. 11. 2021).
14. **Улицкий С.Я.** Борьба с преступностью в период Отечественной войны: Учебное пособие по уголовному праву и криминологии / С.Я. Улицкий. – Владивосток : Изд-во Дальневост. ун-та, 2000. – 28 с.
15. **Фильченко Г.И.** Обеспечение контроля за поведением несовершеннолетних, осужденных условно и к лишению свободы с отсрочкой исполнения приговора / Г.И. Фильченко. – М. : Всероссийский научно-исследовательский институт МВД РФ, 1995. – 144 с.

УДК [622:65.011]:001.89 (470.6) «185/1914»

НАУЧНО–ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ПРОЕКТЫ ПРЕДСТАВИТЕЛЬСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ БУРЖУАЗИИ ЮГА РОССИИ В СФЕРЕ ПРОМЫШЛЕННОГО ПРОИЗВОДСТВА ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX В.

Огульчанская К.В.

магистрант II курса, направление подготовки
46.04.03 «История» ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
kristinavitalievna0@gmail.com

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

Деятельность представительских организаций буржуазии охватывала весь спектр возможных потребностей предпринимателей, в том числе научно-исследовательское направление. В статье представлен анализ деятельности научно-исследовательских учреждений в структуре представительских объединений промышленного направления Юга России во второй половине XIX – начале XX в., выделены особенности их функционирования.

Ключевые слова: представительские организации, горнопромышленники, Юг России, промышленность, горное дело, геология, метеорология, станции представительских организаций.

Отечественные ученые и научные учреждения известны далеко за пределами страны, однако процент реализации научных разработок на родине остается достаточно низким. Государственного финансирования на опытные проекты не хватает, а энтузиазм увлеченных делом лиц быстро угасает. Решением этой проблемы могло бы стать привлечение предпринимателей и промышленников к созданию и финансированию экономически обоснованных научных проектов и исследовательских структур, которые решали бы не только теоретические проблемы, но и задачи практически-прикладного характера. Такую функцию содействия научным разработкам в пореформенный период выполняли представительские организации буржуазии (Всероссийское общество сахарозаводчиков – г. Киев, Полтавское общество сельского хозяйства, Съезды горнопромышленников Юга России – г. Харьков и др.). Полученные результаты научных исследований и их умелое внедрение в производство как промышленного, так и сельскохозяйственного направления способствовали тому, что Донбасс к началу XX в. стал одним из наиболее экономически развитых регионов Европы. Поэтому обращение к историческому опыту роли научно-исследовательских проектов в развитии промышленного потенциала Донбасса является актуальным.

Цель статьи состоит в том, чтобы проанализировать деятельность и выделить важнейшие достижения научно-исследовательских учреждений представительских организаций буржуазии Юга России в промышленной сфере во второй половине XIX – начале XX в. Предметом исследования являются научно-исследовательские проекты представительских организаций буржуазии Юга России в сфере промышленного производства во второй половине XIX – начале XX в.

Представительские организации, такие как Съезды горнопромышленников Юга России, которые являлись первой и наибольшей организацией крупного капитала Российской империи, имеющей регионально-отраслевой характер, Съезды представителей промышленности и торговли Юга России, Всероссийские съезды деятелей по кустарной промышленности объединяли представителей уголь-

ных, металлургических и машиностроительных предприятий и считали научное направление работы одним из главных в своей деятельности.

Важное значение для научного развития в промышленной сфере имели станции представительских организаций, расположенные на производствах тяжелой промышленности. Одной из таких была коксовая станция, расположенная на рудниках ртутного и угольного дела А. Ауэрбаха, ознакомиться с процессом производства на которой имели возможность студенты и преподаватели Екатеринбургского горного института.

Особое внимание уделялось вопросам, связанным с безопасностью ведения горных работ, спасательным делом, горнотехническим образованием, исследованием недр Донецкого бассейна, изучением свойств твердого минерального топлива, которые рассматривал Технический отдел Совета Съездов горнопромышленников Юга России. В состав отдела входило бюро спроса и предложения на кадры инженеров и техников [5]. Приоритет в работе технического отдела отводился проблемам предупреждения несчастных случаев, что включало подготовку проектов правил ведения горных работ, использование взрывчатых материалов и разработку правил эксплуатации электротехнических устройств. Специалисты от Съездов горнопромышленников совместно с представителями Екатеринбургского отделения Императорского российского технического общества и Съезда деятелей по практической геологии проводили работы по изучению рудничных обрушений, оползней и их последствий [6].

Сотрудники отдела привлекались к научной работе, которая имела практическое значение для промышленности Донбасса. Под руководством вице-президента Императорского свободного экономического общества, профессора Петербургского горного института Л.И. Лутугина проводилась широкомасштабная работа над составлением общей геологической карты и описанием Донецкого каменноугольного бассейна [7]. Из-за нехватки специалистов-топографов работа длилась 12 лет, но в конце концов была выполнена [8]. Горнопромышленная карта Донецкого бассейна содержала информацию обо всех железных дорогах и подъездных путях, отдельных предприятиях, месторождениях каменного угля и антрацита. В приложениях к карте содержался список промышленных фирм по станциям отправления [9].

Во исполнение постановления XXXIII съезда горнопромышленников Юга России (1908 г.) технический отдел разработал подробную программу исследования Донецкого бассейна по аналогу описания, проведенного в Германии Вестфальским синдикатом [10]. К работе по описанию Донецкого бассейна были привлечены лучшие ученые и горные инженеры России. Для заведования картографическими и типографскими работами был приглашен руководитель соответствующего отдела Геологического комитета Горного департамента Н.Ф. Погребов [1]. Издание должно было стать фундаментальным трудом по горнотехническим наукам, в нем предполагалось дать подробную характеристику технического и хозяйственного положения рудников Донбасса, но в 1917 г. вышли только первые два тома из семи запланированных [2]. Геологическое исследование Донецкого бассейна Съезды горнопромышленников Юга России проводили совместно со Всероссийским съездом маркшейдеров [13].

Объективно горный и горнозаводской производственный комплекс основывается на геологических, химических и технических постулатах. Их всесторонний учет был залогом успешного ведения предпринимательской деятельности. Высокий риск горных работ на предприятиях Донбасса был связан с особенностями геологического строения бассейна, а именно: наклоном пластов, их незначительной толщиной, высоким содержанием метана. Только 30% рудников Донбасса можно было считать относительно не загазованными [4]. обстоятельное изучение этой проблемы было жизненно необходимым для дальнейшего развития промышленности на Юге России.

На XXIV съезд (1899 г.) прочесть лекцию по рудничным газам и возможным мерам предохранения рабочих от угрозы взрывов был приглашен профессор И.А. Тимме Петербургского горного института имени М.Д. Коцовского [8]. Организационные работы по реализации проекта создания в Донбассе испытательной станции задерживались отсутствием рудника с соответствующим количеством газов. В 1910 г. было получено согласие от Новороссийского общества на обустройство такой станции на одном из его рудников [7]. План и смета учреждения составлялся при содействии доктора А.А. Скочинского [8]. Испытательная станция начала свою работу в 1913 г., на ее оборудование Съезды горнопромышленников выделили 15 тыс. руб. [9]. Работники станции исследовали меры пресечения взрывов пыли и метана в условиях, приближенных к рудничным. В штольнях с помощью динамита проводились экспериментальные взрывы разных видов каменноугольной пыли без или в сочетании с метаном, изучались разновидности взрывчатых веществ, их максимальные заряды и методы безопасности подземных работ [10].

В связи с утверждением Министерством путей сообщения новых технических условий поставки

угля железным дорогам, перед всеми каменноугольными и антрацитовыми предприятиями встала задача проводить калориметрический анализ различных сортов топлива. Из-за обременительности для отдельных предприятий организовывать подобные испытания, требовавшие и специальных приборов, и квалифицированного персонала, согласно постановлению XXXVI съезда горнопромышленников (1911 г.), в Харькове в 1912 г. была открыта химическая лаборатория для исследования сырых материалов и продуктов горнозаводской промышленности, носившей характер научного учреждения [8]. Оборудованная всеми новейшими приборами, она имела возможность принимать заказы на проведение анализов топлива (древесного и каменного угля, торфа, брикетов, кокса для определения их теплотворной способности), железных и других руд, флюсов, шлаков, известняка, доломита, кирпича, чугуна, железа, сплавов, воды, соли, газов и воздуха [12]. Исследование угля не ограничивалось только химическими показателями, а имело системный подход к изучению условий залегания каменноугольных пластов и целесообразное использование различных сортов угля. Эти анализы проводились для выяснения зависимости между составом угля и геологическими факторами, особенностями органической природы угля разных типов, составления его классификации, подсчета запасов топлива в Донбассе, изучения проблемы экологии воды и почвы.

Зависимость между землетрясениями, атмосферными явлениями, с одной стороны, и интенсивностью выделения гремучих газов в горных выработках – с другой, изучалась в специально созданных Съездами горнопромышленников Юга России метеорологической и сейсмической станциях. Последняя была оборудована самыми точными самодельными измерительными приборами, находилась под руководством Академии наук и входила в общую сеть сейсмических станций империи. Ее заведующий горным инженером Д.Г. Левицкий приступил к исполнению должностных обязанностей только после прослушивания курса лекций по сейсмометрии академика князя Голицына [10]. На станции изучалось влияние сейсмической деятельности на выделение гремучего газа в рудниках, определялось содержание метана в рудничном воздухе. О значительных движениях земной коры, даже о землетрясении на Сицилии в декабре 1908 г., немедленно сообщалось администрациям рудников для своевременного проведения противозрывных мероприятий [5]. Метеорологическая станция трижды в день осуществляла наблюдение за температурным режимом воздуха и почвы на разных глубинах, давлением, влажностью воздуха, осадками. Эти сведения дополняли картину влияния природных явлений на выделение гремучего газа [5]. Полученные данные направлялись в Николаевскую главную физическую обсерваторию и Совет Съездов [5].

Таким образом, научно-исследовательские проекты представительских организаций буржуазии Юга России в промышленной сфере производства имели не только теоретическую, но практическую значимость для развития горного и горнозаводского дела. Благодаря исследованиям, проводившимся на рудниках, появилась возможность изучать особенности геологического строения в Донецком угольном бассейне, свойства твердого минерального топлива. На станциях проводили экспериментальные взрывы разных видов каменноугольной пыли без метана или в сочетании с ним, изучали разновидности взрывчатых веществ, их максимальные заряды и методы безопасности подземных работ. Научно-исследовательская деятельность на станциях и рудниках позволила создать Горнопромышленную карту Донецкого бассейна, которая содержала информацию по поводу всех железных дорог и подъездных путей, отдельных предприятий, месторождений каменного угля и антрацита.

Список литературы

1. **Бондаренко Е.Л.** Съезды горнопромышленников Юга России – крупнейшая представительная организация монополистического капитала России // Вестник Московского университета. Серия 8. – Москва, 1961. – Вып.1. – С. 52–59.
2. **Воронцова Е.А.** Документальные материалы представительных организаций российской буржуазии – съездов предпринимателей: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. ист. наук: 07.00.09. «Источниковедение» / Е.А. Воронцова. – М., 1988. – 18 с.
3. **Вольтке Г.** Право торговли и промышленности в России в историческом развитии / Г. Вольтке. – СПб. : Тип. В.Киршбаума, 1901. – 25 с.
4. **Довжук І.В.** Промисловий розвиток Донбасу в системі економіки Наддніпрянської України (кінець ХІХ – початок ХХ ст.) / І.В. Довжук. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В.Даля, 2003 – 432 с.
5. **Литвинов-Фалинский В.П.** Наше экономическое положение и задачи будущего / В.П. Литвинов-Фалинский. – СПб. : Типография В.Ф. Киршбаума, 1908. – С. 58–59.
6. **Мевуис А.** Обзор постепенного развития горного промысла на Юге России / А. Мевуис // Южно-рус. гор. листок. – 1880. – № 5. – С. 17–20.



- 7. Справочная книга для горнопромышленников юга России:** в 2 ч. – Ч. 1. – Харьков : Тип. «Мирный труд», 1916. – 476 с.
- 8. Тиме И.** Александр Александрович Ауэрбах / И. Тиме // Гор. журн. – 1917. –Т. 1. – С. 412–416.
- 9. Труды XIV** съезда горнопромышленников Юга России, бывшего в городе Харькове с 10-го по 27-е ноября 1887 г.– Ч.1. Отчеты, протоколы и докл. – Харьков : Тип. Хильберберг,1890. – 84 с.
- 10. Труды IX** Съезда горнопромышленников Юга России, бывшего в городе Харькове с 16-го октября по 7-е ноября 1884 г. – Харьков : Тип. К.П. Счасни, 1885. – 72 с.
- 11. Труды XXXV** Съезда горнопромышленников Юга России, бывшего в городе Харькове (20 ноября – 4 декабря 1911г.). – Т.2.– Харьков : Тип. Б. Бенгис, 1911. – 128 с.
- 12. Труды XXXV** Съезда горнопромышленников Юга России, бывшего в городе Харькове (23 ноября – 9 декабря 1910г.). – Т.2.– Харьков : Тип. Б. Бенгис, 1910. – 380 с.
- 13. Шандра І.О.** З'їзди гірничопромисловців Півдня Росії: створення та діяльність (1874 – 1918 рр.) / І.О. Шандра. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. – 300 с.

УДК 373.3.091.212

СПЕЦИФИКА ИНДУСТРИАЛИЗАЦИИ ЯПОНИИ В ЭПОХУ МЭЙДЗИ

Толстоус А.С.

магистрант II курса, специальность «Восток-
Запад: межцивилизационные взаимоотноше-
ния», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
alina.tolstous@mail.ru

Научный руководитель: Савенков 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 рассматриваются специфические черты индустриализации японской экономики в эпоху реформ Мэйдзи. Показаны особенности японской модели экономического развития, подразумевавшей сохранение отдельных отраслей традиционного доиндустриального производства наряду с активно развивающимися секторами современной промышленности на основе активной адаптации технологий развитых стран и при формировании взаимозависимости «старых» и «новых» отраслей.

Ключевые слова: Япония, Мэйдзи, промышленность, экономика, технологии, индустриализация.

Быстрое промышленное развитие Японии эпохи Мэйдзи издавна является предметом самого пристального внимания исследователей. Характеризуя масштабы и темпы формирования индустриального общества на Японских островах, нельзя не отметить одну важную особенность, которая существенно отличала экономические преобразования в Стране восходящего Солнца от аналогичных процессов, происходивших, например, в Великобритании или США, – наряду с активно развивающейся современной промышленностью здесь довольно долго сохранялись целые отрасли традиционного доиндустриального производства. Изучая экономику Мэйдзи, японский историк Накамура Такахидэ писал: «Современная промышленность не вытеснила традиционную и не заняла ее место, а наоборот утвердилась на ее периферии, развиваясь на основе принципа взаимодополнения» [1, с. 57]. Исследования японских ученых, занимавшихся изучением темпов промышленного роста в период с 1874 г. по 1905 гг., показывают однозначно положительную динамику: от 3,8% в год в расчетах Синоя до 4,53% в расчетах Синохара. Учитывая показатели среднего роста производства сельскохозяйственной продукции в 1,7% в год, становится очевидным, что определяющим в экономическом росте Японии было именно развитие в области промышленности, превышавшее даже общие показатели роста ВВП (2,6%) [2, с.77].

Вместе с тем японская промышленность в тогдашнем ее виде также подразумевала сохранение части традиционного сектора промышленности, который отечественный японовец В.А. Мельянец назвал «значительным дуализмом» [3, с.108]. Несмотря на расхожее представление о бурном развитии новых отраслей японской промышленности и коренной перестройке самой структуры японского традиционного общества в последней четверти XIX в., статистические данные, приведенные профессором Накамурой Такафуса, убедительно доказывают, что лишь к 1909 г. объемы производства современной (фабричной) продукции и традиционной (кустарной) продукции достигли сопоставимых размеров, составив, соответственно, 881 млн иен и 919 млн иен. И лишь еще через 5 лет появилась возможность говорить о том, что доля фабричной продукции (1518 млн иен) значительно превышала кустарную (1092 млн иен).

Более того, несмотря на то, что доля объема традиционной промышленности в общем объеме японского промышленного производства постепенно снижалась, ее абсолютный показатель продолжал расти как в текущих, так и в пересчитанных относительно базисного 1935 г. ценах, достигнув к 1930 г. уровня 2206 млн. иен, что было примерно в 3 раза меньше объема производства фабричной продукции, которая составила 6376 млн иен в текущих ценах [2, с. 80]. По данным Отчета по результатам исследования национального дохода Японии за 1930 г., одну треть промышленного дохода (893 млн. иен из 2,97 трлн иен) составляла продукция кустарной промышленности [4, с. 93]. Однако при этом еще в 1920 г. показатели занятости населения в современной промышленности не превышали 20% от всего количества занятых [4, с. 95]. Это свидетельствует, что большая доля припадала на традиционную промышленность.

Нельзя не согласиться с заключением профессора Накамуры Такафуса, который в своих расчетах показал, что крупные фабричные предприятия сначала распространились в текстильной промышленности, и только потом охватили такие отрасли, как машиностроение, металлообработка, химическая промышленность, производство керамики и пр. С наибольшим отставанием фабричное производство стало распространяться в пищевой и деревообрабатывающей промышленности. Причем первая из них до Первой мировой войны выпускала около одной трети всей промышленной продукции; вторая же в 1880-х гг. занимала 20% общего объема производства промышленности, а к началу Первой мировой войны ее доля упала до 8% [4, с. 81].

На наш взгляд, ошибочно считать, что индустриализация являлась основной силой, которая определяла экономический рост Японии – рост объема производства традиционной промышленности в рассматриваемый период ничуть не отставал от темпов развития фабричной. По мнению Накамура Такафуса, в период Мэйдзи даже в годы минимального промышленного роста в 3% традиционная промышленность в среднем росла на 2%. Подобная тенденция сохранилась даже в 20–30-е гг. XX в.: общий промышленный рост увеличился до 4%, а традиционная промышленность сохранила прежние темпы роста в 2 %.

В связи с изложенным выше возникают вопросы, в частности, за счет чего традиционная промышленность продолжала не просто держаться на плаву, но и расти немалыми темпами? К числу важнейших вопросов также можно отнести и то, какое влияние оказывали иностранные методы производства на традиционную промышленность? В качестве примера в этом отношении можно привести привезенные с Запада технологии производства спичек и шелка, которые широко распространились в японской традиционной промышленности.

Раскрыть суть этих вопросов может помочь подробный анализ потребительского рынка Японии. Так, согласно расчетам К. Окава и Х. Розовски, даже в 1955 г. около 48% внутреннего потребления составляли товары традиционного сектора промышленности (продукты традиционного производства в пищевой промышленности – 78%, в производстве одежды – 13%, обогрева и освещения – 35%, работы по починке зданий – 77%, мебель и другие предметы домашнего обихода – 42%). В сельских же районах японцы были еще более склонны отдавать предпочтение традиционным товарам. По данным района Южного Цугару (префектура Аомори) и района Нака Кубики (префектура Ниигата), 97% расходов местных жителей шло на приобретение товаров традиционного производства [4, с. 81].

При этом в процессе индустриализации товарные предпочтения населения менялись крайне медленно; с наибольшим отставанием изменения происходили в сельской местности. Так, если жители городов начали носить западную одежду начиная с 20-х гг. XX в., то жители деревень с новыми изменениями ознакомились лишь в 1950-х гг. Несмотря на появление в Японии крупного хлопчатобумажного производства, его продукция была востребована в основном на экспорт, тогда как как внутренний рынок долгое время оставался верным японской традиции, предъявляя спрос на более узкий стандарт ширины полотна и его рисунка [5, с. 291–292]. Почти неизменными в эпоху Мэйдзи оставалась и традиционно-бытовая сторона жизни населения, где повседневные привычки и нормы питания сохранили свою первозданность. И это при том, что расходы на домашнее хозяйство составляли в рассматриваемый период до 70–80% ВВП Японии. Некоторые исследователи вообще склонны считать, что сложно поддававшаяся изменениям традиционная культура Японии была существенным ограничителем в процессе развития современной промышленности [5, с. 295].

Помимо товаров для внутреннего потребления, традиционный сектор с 1890-х гг. начал также производить значительную долю экспортной продукции. Если ранее значительную долю экспорта занимали шелковая нить, коконы шелкопряда и чай (в 1868 г. эти товары составляли 40,2%, 21,8% и 21,5% от общего объема экспорта, соответственно), то с 1990-х г. к ним добавились новые товары традиционной промышленности: шелковые и хлопчатобумажные ткани, спички, а к началу XX в. – еще



и изделия, плетеные из соломы, циновки, керамика, щетки, зонты, хлопковые полотенца, пуговицы, – товары, вошедшие в список ведущих 30 экспортных японских товаров.

Подобное дуалистическое развитие промышленности в Японии способствовало формированию тесной взаимозависимости «старых» и «новых» отраслей. Подтверждением этому являлось производство крупными современными предприятиями полуфабрикатов, например, дешевых ниток, впоследствии использовавшихся кустарными предприятиями традиционного образца для производства готовой продукции. Например, основатель крупной прядильной фабрики Курумэ Кидзиро Кунитакэ ориентировал работу своего предприятия на внутренний рынок, ограничившись производством ниток для ткани курумэ-касури. Подобным образом строительство новых судов и развитие железнодорожной сети способствовало производству японских моторов.

Нельзя отрицать тот факт, западные технологии сыграли значительную роль в индустриализации Японии, не только поспособствовав активному развитию современных отраслей, но став «новым дыханием» для большинства традиционных отраслей промышленности. Однако необходимо принимать во внимание тот факт, что японцы не просто копировали вслепую чужие технологии, но адаптировали их под свои нужды, в результате чего на рынках появлялись новые виды товаров, а ассортимент ранее существовавших – значительно расширялся. Иногда процесс проникновения западных технологий в японскую традиционную промышленность давал весьма причудливые результаты. Вследствие национализации и реформирования правительством Мэйдзи горнодобывающей отрасли в нее широко были приглашены западные специалисты. Исключением стал серебряный рудник Икуно, где иностранные специалисты по большей части занимали места главных инженеров. Это определило сочетание на данном предприятии новейших научных достижений геологии по поиску залежей полезных ископаемых и бурения шахт, ведению более выгодной логистической системы в районе добычи с сохранением традиционного весьма трудоёмкого процесса добычи и переработки руды.

Интересно, что в рассматриваемый период имели место и обратные примеры использования традиционных методов в процессе создания на территории Японии современных объектов по проектам западных инженеров: железных дорог, портов, дамб, электростанций. Так, инженер-железнодорожник Портер отмечал эффективное применение японскими строителями традиционных технологий кладки кирпича и бурения [5, с. 193].

Подводя итоги, отметим, что в эпоху Мэйдзи в Японии в рамках решения общенациональной задачи самоусиления страны за короткий срок была проведена индустриализация по большей части закрытого типа и была создана двухуровневая система промышленности, предполагавшая, наряду с активно развивающимися секторами современной промышленности, сохранение отдельных отраслей традиционного доиндустриального производства на основе активной адаптации технологий развитых стран и при формировании взаимозависимости «старых» и «новых» отраслей.

Список литературы

1. **Takafusa N.** Economic Growth in Prewar Japan / N. Takafusa. – New Haven : Yale University Press, 1983. – 326 p.
2. **Мельянец В.А.** Восток и Запад во втором тысячелетии: экономика, история и современность / В.А. Мельянец. – М. : Изд-во МГУ, 1996. – 304 с.
3. **Такафуса Н.** Экономика периодов Мэйдзи и Тайсё / Н. Такафуса; пер. с яп. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2000. – 303 с.
4. **Такахидэ Н.** Экономическое развитие первой половины эпохи Мэйдзи и денежная система. Экономика Мэйдзи и Тайсё / Н. Такахидэ; пер. с яп. – М. : НОРМА, 2002. – 154 с.
5. **Утида Х.** Перенос технологий. История экономики Японии. Т. 4. Эпоха индустриализации / Х. Утида; пер. с яп. – М. : Крафт+, 2010. – 256 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 373.2.016:81-028.31

О РАЗВИТИИ ВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХОРЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Дащенко Т.В.

магистрант I курса, направление подготовки
Специальное (дефектологическое) образова-
ние, магистерская программа «Логопедия»,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
dashenko_tanya@mail.ru

Научный руководитель: Чубова И.И., канд. псих. наук, зав. кафедрой дефектологии и психологической коррекции Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В данной статье рассмотрены этапы развития вербальных средств общения у детей раннего возраста, их нарушения у детей с задержкой психоречевого развития; обосновывается необходимость ранней коррекции этих отклонений.

***Ключевые слова:** вербальное общение, ранний детский возраст, сензитивный период.*

Не так давно в логопедии появилось особое направление – превентивное логопедическое воздействие, которое отвечает положениям концепции раннего логопедического вмешательства [1].

Последние десятилетия Институт коррекционной педагогики Российской академии образования разрабатывает концепцию раннего выявления и коррекции отклонений в развитии у детей первых трех лет жизни. Цель этой концепции – ранняя диагностика и коррекция с первых месяцев жизни. Это дает возможность скорректировать уже имеющиеся отклонения развития и, что немаловажно, предупредить появления будущих и повысить уровень развития детей.

В настоящее время проблема ранней помощи детям с особыми возможностями здоровья (ОВЗ) становится все более актуальной из-за увеличения рождаемости детей с патологией развития. Генетики объясняют данную тенденцию следующими причинами:

- участились случаи обращения к ЭКО (уровень риска врожденных аномалий и пороков развития выше на 1,4%, чем при зачатии естественным путем);
- увеличение возраста матери (рождение первенца в 28 лет и старше);
- граждане с низкой социальной ответственностью (лица, употребляющие наркотические и алкогольные вещества).

Именно ранний возраст является благодатной почвой для проведения коррекционно-развивающих мероприятий. В развитии ребенка есть оптимальные сроки для каждого вида обучения – это сензитивные периоды.

Рассмотрим, как изменяются общение и ведущая деятельность в течение первых трех лет жизни ребенка.

Ранний возраст – период от 0 до 3 лет. Это период становления всех органов и систем ребёнка, развития его психики. Данный возрастной промежуток играет важную роль для развития речи ребёнка, так как является периодом интенсивного развития, в нем происходит активное формирование и развитие навыков и умений.



С развитием речи связано формирование личности ребенка и основных его психических функций [3]. Формирование речевой деятельности в онтогенезе [4] делится на ряд периодов: подготовительный (от 0 до 1 года), преддошкольный (от 1 года до 3 лет), дошкольный (от 3 до 7 лет), школьный (от 7 до 17 лет).

Развитие детской речи до трех лет разделяется на три этапа: доречевой этап (первый год жизни) – период гуления и лепета; второй этап – первичного освоения языка (дограмматический) – второй год жизни; третий этап – усвоение грамматики – на третий год жизни. Но временные рамки этих этапов вариативны [4].

Также выделяют три этапа овладения речью от рождения до школы: довербальный этап, этап возникновения речи и этап развития речевого общения [5].

Этап от 0 до 1 года – довербальный – доречевой (жесты, мимика и язык тела). Еще на этом этапе формируется фонематический слух (с 6 месяцев – 1 года 7 месяцев) – это умение различать звуки родного языка в потоке речи: в словах, близких по звучанию, но разных по смыслу.

Этап от 1 года до 1,5 лет – ранний вербальный – появляется сочетание слогов, например: «па – па»; ребёнок может произносить простые слова: папа, баба, мама, дядя (3–6 слов); появляются первые вербализации и понимание речи окружающих. В 1,5 года у ребёнка должно быть не менее 20 слов [5]. На этом этапе образуются речевые связи по подражанию – физиологическая эхолалия – автоматическое повторение слов вслед за их воспроизведением. Развитие понимания речи – очень сложный и длительный процесс [1]. Способность понимания речи проявляется раньше способности активного её употребления.

Выделяют шесть уровней понимания речи:

- первый уровень (с 3 до 6 месяцев) – реагирует на интонацию, прислушивается к голосу и сосредотачивает внимание;
- второй уровень (от 6 до 10 месяцев) – ребёнок начинает понимать отдельные инструкции;
- третий уровень – понимание названий отдельных предметов и игрушек; он подразделяется на три этапа: с 10–12 месяцев; с 12–14 месяцев; с 15 до 18 месяцев;
- четвёртый уровень – понимание названий действий: с двух лет уже понимает двухступенчатую инструкцию; в 2 года 6 месяцев понимает значение предлогов в привычной ситуации, понимает вопросы косвенных падежей;
- пятый уровень (с 2 лет 6 месяцев до 3 лет) – ребёнок понимает прочитанный короткие рассказы и сказки;
- шестой уровень – понимание сложноподчиненных предложений и значений предлогов вне конкретной ситуации.

Чтобы ребёнок стал говорить, у него должны достигнуть определённого уровня развития речедвигательный и слухоречевой анализаторы, а также органы артикуляции [1]. Переход от доречевой стадии к первым словам – серьёзнейший период в речевом развитии ребёнка, к этому времени его пассивный словарь составляет около 50–70 слов.

Так постепенно невербальный язык вытесняет вербальный, а жесты переходят во вспомогательные средства общения. Некоторые жесты появляются и на стадии владения словесной речью (когда ребенок с помощью пальцев показывает, сколько ему лет).

На втором и третьем году происходит резкое увеличение словарного запаса и достигает тысячи слов. Уже в 2,5–3 года ребенок использует трех-четырёхсоставные предложения и разные грамматические формы [2]. В раннем возрасте ребёнок проходит путь от отсутствия речи до фразовой речи, поэтому этот период является решающим в его речевом развитии.

Ребенок в возрасте 2–3 лет осознаёт себя членом общества. Изначально в речи лидируют невербальные средства общения, а затем к трём годам ребёнок овладевает навыками активной речи и в дальнейшем мимику, жесты и интонации использует как второстепенные средства для общения с окружающими. Затем речь совершенствуется, и это помогает ему более точно высказывать свои мысли, развиваться умственно. Наблюдается прогресс в общем развитии. Если в это время условия развития неблагоприятные, тогда формирование речевой деятельности задерживается [2].

Коррекция, начатая с первых лет жизни ребенка, дает нам возможность предупредить появления вторичных и третичных нарушений развития, и значительно уменьшить количество детей с отклонениями в развитии, дать возможность каждому ребенку достичь максимально возможного уровня развития.



Список литературы

1. **Архипова Е.Ф.** Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учеб. пособие для студентов педвузов / ред. Е.Ф. Архипова. – М. : АСТ Астрель, 2007. – 231 с.
2. **Глухов В.П.** Основы психолингвистики [Текст]: учеб. пособие для студентов педвузов / В.П. Глухов. – М. : Астрель, 2005. – 351 с.
3. **Запорожец А.В.** Психология детей дошкольного возраста: монография / под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. – М. : Просвещение, 1964. – 352 с.
4. **Леонтьев А.А.** Основы теории речевой деятельности: монография / под ред. А.А. Леонтьева. – М. : Наука, 1974. – 368 с.
5. **Лисина М.И.** Потребность в общении [Текст] / М.И. Лисина // Педагогика. – 1986. – № 3. – С. 31–57.



КОРРЕКЦИЯ МОРФЕМНОГО АГРАММАТИЗМА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Жукова А.А.

магистрант I курса, направление подготовки Специальное (дефектологическое) образование, магистерская программа «Логопедия», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
zhukova_nastya@mail.ua

Научный руководитель: Рычкова Т.А., канд. мед. наук, доцент кафедры дефектологии и психологической коррекции Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В данной статье раскрываются вопросы развития грамматического строя речи в онтогенезе, виды морфемного аграмматизма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и этапы комплексной логопедической работы по коррекции морфемного аграмматизма с учетом индивидуальных особенностей детей.

Ключевые слова: морфемный аграмматизм, старший дошкольный возраст, общее недоразвитие речи III уровня, грамматический строй речи.

Язык и речь выполняют главную функцию в процессе мышления и речевого общения, в планировании организации деятельности ребенка, самоорганизации поведения, формировании речевых связей. Степень овладения грамматическим строем речи является показателем интеллектуального развития ребёнка.

Грамматический строй – это система взаимодействия слов между собой в словосочетаниях и предложениях. Различают морфологическую и синтаксическую системы языка. Морфологическая система языка предполагает умение владеть приемами словоизменения и словообразования [4].

Развитие морфологической системы языка в онтогенезе описано в работах А.Н. Гвоздева, В.П. Глухова, Г.Н. Ушаковой, А.А. Леонтьева и других.

В целом формирование грамматического строя речи осуществляется в процессе общения дошкольников с людьми, которые его окружают. Ребенок выполняет какие-либо простые поручения, знакомится со свойствами предметов и с их назначением, приобретает элементарные практические навыки. Все его жизненные впечатления являются «платформой» речевого развития и овладения морфологическим строем языка. Речь окружающих – особый пример для ребенка. Он заимствует и слова, и их грамматические формы, и конструкции предложений.

В.П. Глухов в своих работах отмечал, что овладение морфологическими элементами языка имеет свой ход развития. Например, переход от «биби» к «бибика», что означает «машина», происходит на основе добавления суффиксов. С возрастом ребенок научается определять, верно ли данное высказывание по сравнению с некоторым языковым эталоном [2].

Период конструктивной синтагматической грамматики – это следующий этап овладения морфологической системой. Ребенок начинает сам создавать линейные грамматические конструкции, которые не имеют аналога во «взрослой» речи.

Для ребенка двухлетнего возраста характерна возможность образования слов по аналогии и наличие несуществующих во «взрослой» речи словоформ [2].

Выдающийся исследователь А.Н. Гвоздев выделял следующие периоды формирования грамматического строя речи:

I период – период предложений, которые состоят из аморфных слов-корней (от 1 г. 3 мес. до



1 г. 10 мес.). Появляется фраза без грамматической связи слов. Слова используются в одной и той же аморфной форме.

II период – период усвоения грамматической структуры предложения (1 г.10 мес. – 3 года).

В начале данного периода наблюдается резкий скачок в усвоении ребенком различных частей речи и их грамматических форм. А.Н. Гвоздевым был принят следующий порядок усвоения ребенком грамматических форм: число существительных – уменьшительная форма существительных – категория повелительности глагола – падежи – категория времени – лицо глагола. Таким образом, у ребенка к трем годам есть минимальное количество необходимых средств морфологической маркировки для построения понятных высказываний.

III период – период дальнейшего изучения и усвоения морфологической системы (от 3 до 7 лет).

Именно в этот период дошкольник понимает и правильно использует типы склонений и спряжения, способы словоизменения и словообразования. Снижается свободное использование морфологических элементов.

В речи детей младшего дошкольного возраста иногда еще наблюдаются случаи неподвижного ударения при словоизменении. Но после 4 лет в речи ребенка остаются только нарушения чередования в основах глагола [1].

Морфологическая система языка тесно связана не только с развитием синтаксиса, но и с развитием лексики, фонематического восприятия.

Нарушение формирования грамматических операций приводит к большому числу морфологических аграмматизмов в речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Морфологические аграмматизмы – это ошибки, допущенные при словоизменении и словообразовании. Главный механизм данных аграмматизмов заключается в трудностях выделения морфемы, соотнесении значения морфемы с ее звуковым образом [3].

В усвоении морфологического строя у детей с общим недоразвитием речи есть следующая закономерность: сначала ребенок запоминает и усваивает всё наиболее характерное, типичное, все продуктивные формы в области словоизменения. Всё единичное и исключительное, нарушающее нормы этой системы, он вытесняет из своей речи.

Многие исследователи выделяют следующие нарушения сочетания слов в предложении при общем недоразвитии речи III уровня:

- 1) неправильное употребление родовых, числовых, падежных окончаний существительных, местоимений и прилагательных;
- 2) неверное употребление падежных и родовых окончаний количественных числительных;
- 3) ошибочное согласование глаголов с существительными и местоимениями;
- 4) неправильное использование родовых и числовых окончаний глаголов в прошедшем времени;
- 5) неправильное применение предложно-падежных конструкций.

В зависимости от особенностей развития лексико-грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня было выделено две группы детей. Для детей первой группы характерно, в первую очередь, нарушение морфологической системы языка при относительной сохранности глубинно-семантической структуры предложения. Несмотря на погрешности в использовании морфологических аграмматизмов, старшие дошкольники этой группы безошибочно воспроизводят предложения из 2-3 слов, а также семантические связи между словами и сам порядок слов. В этой группе дошкольников имеет место несоответствие между развитием морфологической и синтаксической систем языка. Для детей второй группы характерны одновременно нарушения и морфологической системы языка, и синтаксической структуры предложения [3].

Специфической особенностью речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III является высокая зависимость от лексической семантики, степени узнаваемости слова, от звукослоговой структуры слова и от типа предложения

Наличие морфемного аграмматизма у детей старшего дошкольного возраста влечет за собой возникновение ошибок в устной и письменной речи уже в начальной школе.

Логопедическая работа по коррекции морфемного аграмматизма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня должна проводиться во всех видах детской деятельности как на уроках грамотности, произношения, связной речи, так и на индивидуальных занятиях. Сама логопедическая работа включает несколько основных этапов.

Так, Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова в своих работах выделяют 3 этапа логопедической работы по формированию словообразования:



I этап – закрепление наиболее продуктивных словообразовательных моделей;

II этап – работа над словообразованием менее продуктивных моделей;

III этап – уточнение значения и звучания непродуктивных словообразовательных моделей [3].

Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина утверждают, что формирование словоизменения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня происходит с учетом закономерностей нормального онтогенеза взаимодействия в развитии лексики, морфологической и синтаксической системы языка. В процессе коррекционно-логопедической работы с детьми необходимо постепенно усложнять формы речи, задания и речевой материал [5].

Так как старшие дошкольники недостаточно воспринимают на слух значимые части слова, изменяющие его лексическое и грамматическое значение, это говорит о необходимости разработки специальных приемов обучения. Так, сначала дети выполняют действия, которые выражены приставочными глаголами, затем уточняют значение глагола по следам демонстрации действий. Важно учитывать, что их внимание все время направляется на изменения значения, выраженного той или иной приставкой. Обращается внимание на то, как незначительные изменения в звучании начальных частей слова отражаются на его смысловом значении. После этого старшие дошкольники конструируют предложения, используя определенные глаголы. Произношение глаголов заранее изучается и отрабатывается на индивидуальных занятиях с ребенком.

Введение предлогов в экспрессивную речь ребенка имеет также свои особенности. Очень важно провести работу над уточнением их значения, смысла с использованием наглядности и дифференциации смешиваемых форм. Для данной работы учитель-логопед использует прием объяснения с опорой на зрительный анализатор. Кроме этого, для наглядности можно использовать различные символы предлогов и многократный показ.

Согласование существительных с числительными осуществляется с помощью следующих приемов коррекционной работы: объяснение, повторение и вопросы. Кроме того, при закреплении грамматических форм используются прием незаконченных фраз и предложений. На занятиях применяются преимущественно дидактические и подвижно-дидактические игры [5].

Для закрепления простых форм словообразования на практике необходимо учить употреблять в речи слова с уменьшительно-ласкательными значениями. Старших дошкольников необходимо научить вслушиваться в изменение оттенков значения слов, вносимых тем или иным суффиксом. Это способствует первоначальному осмыслению морфологической структуры слова.

Таким образом, развитие морфологической системы языка в онтогенезе – это последовательный и сложный этап, который связан с развитием синтаксиса, лексики и фонематического восприятия. Для детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня характерен морфемный аграмматизм, который выражается в неправильном использовании предложно-падежных конструкций, употреблении категорий числа, рода, времени и т.д. Логопедическая работа по коррекции морфемного аграмматизма должна строиться поэтапно и комплексно, учитывая индивидуальные особенности детей.

Список литературы

1. **Гвоздев А.Н.** Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев. – М. : Детство-пресс, 2007. – 471 с.
2. **Глухов В.П.** Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов / В.П. Глухов. – М. : АСТ: Астрель, 2005. – 351 с.
3. **Лалаева Р.И.** Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) [Текст] / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 1999. – 160 с.
4. **Преодоление общего недоразвития речи** у дошкольников : учебно-методическое пособие / Под общ. ред. Т.В. Волосовец. – М. : В. Секачев, 2007. – 224 с.
5. **Филичева Т.Б.** Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : практ. пособие / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – 5-е изд. – М. : Айрис-пресс, 2008. – 224 с.

УДК 373.3.016:81-028.31

КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ В ПРОЦЕССЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Коваль Н.В.

магистрант II курса, направление подготовки
44.04.03 Специальное (дефектологическое) обра-
зование, магистерская программа «Логопедия»,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
nadezda.koval63@gmail.com

Научный руководитель: Петруня О.М., канд. мед. наук, доцент кафедры дефектологии и психологической коррекции Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

*В данной статье рассмотрен краткий онтогенез словообразова-
ния, проанализированы особенности нарушений словообразования у
детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III
уровня и рассмотрены подходы к коррекции этих нарушений в процессе
логопедической работы.*

Ключевые слова: нарушения словообразования, старший до-
школьный возраст, общее недоразвитие речи, коррекция.

В грамматике русского языка для выражения взаимосвязи между предметами и явлениями окружающего мира, выражения своих мыслей связными предложениями, ведения монолога и диалога используется словообразование – процесс создания новых слов на базе существующих языковых единиц [4].

Термином «словообразование» обозначается и система словообразовательных отношений в языке, и раздел языкознания, изучающий эти отношения [3].

В состав словообразовательной системы входят элементы, из которых состоят слова – приставки, корни, суффиксы, окончания, а также законы, по которым производные слова мотивируются словами производящими.

С.Н. Цейтлин отмечала, что в онтогенезе речевой системы словообразование формируется во взаимосвязи с развитием мышления ребенка, процессов анализа, синтеза, сравнения, выявления различий и сходства в семантике и формально-языковых признаках слов. По ее мнению, дети в процессе речевого онтогенеза прежде всего усваивают лексическое значение корня слова, а словообразующие морфемы усваивают гораздо позже, так как отличаются более отвлеченной семантикой [4].

Основной социальный фактор развития навыков словообразования у детей – это общение и совместная деятельность со взрослыми.

Исходный пункт развития детской речи как при ее нормальном формировании, так и при всех формах нарушения развития речи – это однословное предложение. Период развития речи, в течение которого ребенок пользуется только отдельными словами, без связи их в двухсловное аморфное предложение, называют периодом слова-предложения, или односложного предложения.

Показателем усвоения грамматической формы слова является возможность употребления двух-трех форм одного и того же слова.

Разные авторы выделяли разные этапы развития грамматического строя речи у детей, но чаще выделяют 3 этапа усвоения словообразовательной системы языка.



На первом этапе, в возрасте от 2,6 до 3,5–4 лет, словообразование носит случайный характер. На втором этапе, в возрасте от 3,5 до 5,5–6 лет, отмечается активное словотворчество, а в третьем периоде, после 6 лет, ребенок формирует самоконтроль над речевым высказыванием, словотворчество снижается [3].

Феномен детского словотворчества как феномен словообразования в дошкольном возрасте описан в книге К.И. Чуковского «От двух до пяти».

К.И. Чуковский писал: «...У двухлетних и трехлетних детей такое сильное чутье языка, многих его флексий и суффиксов, что создаваемые ими слова отнюдь не кажутся калекками или уродами речи, а напротив, очень метки и изящны, естественны: и «сердитки», и «духлая», и «красавлюсь», и «всехный»...» [5, с. 19].

К.И. Чуковский отмечал, что у детей формированию новых слов способствует механизм подражания, творческие механизмы, народная этимология и название предметов исключительно со стороны действия. Однако взрослым необходимо формировать у детей правильную речь, а не культивировать в детской речи милые и интересные, но не правильные с точки зрения языка слова.

С пяти до шести лет у детей формируются и развиваются суффиксальные, префиксальные и смешанные способы словообразования. При этом они чаще образуются смешанным или сложным способами. И к 6 годам дошкольники с нормальным речевым развитием овладевают навыками словообразования. К шести-семи годам ребёнок начинает прибегать к словообразованию в тех случаях, когда не знает необходимого названия или считает его недостаточно точным. Позже всего формируются навыки формирования приставочного образования существительных, сложных прилагательных, наречий сравнительной степени, образование глаголов от существительных и прилагательных суффиксально-префиксальными способами.

Таким образом, полноценное овладение словообразованием родного языка основывается на усвоении исторически сложившихся в нём моделей.

Словообразование – это не только система особых операций, но и неотъемлемый компонент в становлении всей языковой способности в целом.

При онтогенетическом развитии речи формирование словообразования оказывается завершённым, в основном, к старшему дошкольному возрасту. В дальнейшем, т.е. в школьном возрасте, эти процессы совершенствуются, «оттачиваются», применяясь при решении различных усложняющихся языковых задач. Появление грамматически оформленных простых и сложных предложений в речи детей возможно лишь при условии овладения ими достаточно большим словарем и грамматическими формами для выражения главных и второстепенных членов предложения.

По данным О.М. Вершины, грамматические формы словоизменения, словообразования, типы предложений появляются у детей с общим недоразвитием речи (ОНР), как правило, в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии. Особенность овладения грамматическим строем речи детьми с ОНР выражается в более медленном темпе усвоения, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической системы языка, семантических и формально-языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития [1].

Недостаточная сформированность речи выражается в неправильном согласовании ребенком прилагательных с существительными, существительных с числительными, в неправильном употреблении предлогов, особенно сложных и т.п. [3].

При общем недоразвитии речи исследователями отмечались разные возможности словообразования у детей младшего школьного возраста.

Л.К. Золова отмечала, что исследуемые процессы словообразования оказывались практически несформированными или значительно нарушенными у детей младшего школьного возраста с ОНР, поскольку овладение базовой операцией по вычленению и осознанию словообразовательных морфем в составе слова у этих детей находится в стадии становления. В результате словопродукции и семантическая интерпретация производных наименований оказываются сформированными недостаточно, неравномерно и фрагментарно, характеризуясь комплексом специфических особенностей. К их числу относятся: слабая мотивация к проведению словообразовательных преобразований; преимущественная ориентировка детей на значение корневой части производных слов; трудности выбора словообразовательной модели и соответствующего аффикса, нарушение правил и способов синтеза производных слов, практически полное отсутствие возможности проведения семантического анализа слова с опорой на его словообразовательную структуру [2].

Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова указывали, что нарушения грамматического строя речи при ОНР обусловлены недоразвитием у данной категории детей процессов морфологического и синтаксического



го обобщения, несформированностью тех речевых операций, в процессе которых происходит грамматическое конструирование, выбор определенных речевых единиц и элементов из закрепленной в сознании ребенка парадигмы и их объединение в определенные синтагматические структуры [3].

Важной особенностью речи ребенка с ОНР III уровня является недостаточная сформированность словообразовательной деятельности. Эти нарушения проявляются в трудностях дифференциации родственных слов, в непонимании значения родственных словообразующих морфем, в невозможности выполнения заданий на словообразование. В собственной речи дети употребляют простые уменьшительно-ласкательные формы существительных, отдельных притяжательных и относительных прилагательных, названия некоторых профессий, приставочные глаголы.

Преодоление общего недоразвития речи является комплексной медико-педагогической проблемой. Успешная логопедическая работа в этих случаях становится возможной только при наличии комплексного медико-педагогического подхода. При ОНР III уровня формирование грамматического строя речи у младших школьников происходит с большими трудностями, что обусловлено тем, что грамматические значения абстрактны, а грамматическая система речи организована на основе большого количества речевых правил.

В процессе коррекции словообразования у младших школьников с ОНР необходимо уделять основное внимание прежде всего организации системы продуктивных словообразовательных моделей. Для формирования и закрепления этих моделей прежде всего уточняется связь между значением морфемы и ее знаковой формой (звучанием). Закрепление этой связи осуществляется на основе сравнения слов с одинаковой морфемой, определения общего, сходного значения слов с общей морфемой (дом-ик, стол-ик), выделения этой общей морфемы, уточнения ее значения.

Логопедическая работа направлена на коррекцию словообразования существительных, глаголов, прилагательных. При этом развитие словообразования различных частей речи происходит последовательно-параллельно.

Можно выделить 3 этапа логопедической работы по формированию словообразования.

Первый этап – закрепление наиболее продуктивных словообразовательных моделей.

Работа проводится над образованием уменьшительно-ласкательных существительных с суффиксами: -к-, -ик-, -чик-. Важна дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида; возвратных и невозвратных глаголов. Работают над образованием притяжательных прилагательных с суффиксом -ин-.

На втором этапе проводится работа над словообразованием менее продуктивных моделей:

- 1) образование уменьшительно-ласкательных существительных с суффиксами: -оньк-, -еньк-, -ышек-, -ышк-;
- 2) образование существительных с суффиксом -ниц- (сахарница);
- 3) образование существительных с суффиксами -инк-, -ин- (пылинка, винограда);
- 4) образование глаголов с приставками в-, вы-, на- и глаголов пространственного значения с приставкой при-;
- 5) образование притяжательных прилагательных с суффиксом -и- без чередования (лисий); относительных прилагательных с суффиксами -н-, -ан-, -ян-, -енн-; качественных прилагательных с суффиксами -н-, -ив-, -чив-, -лив-.

На третьем этапе уточняется значение и звучание непродуктивных словообразовательных моделей:

- 1) образование названий профессий (существительных);
- 2) образование глаголов пространственного значения с приставками с-, у-, под-, за-, под-, пере-, до-;
- 3) образование притяжательных прилагательных с суффиксом -и- с чередованием (волчий);
- 4) образование относительных прилагательных с суффиксами -ан-, -ян-, -енн-;
- 5) образование качественных прилагательных с суффиксами -оват-, -еньк-.

Таким образом, развитие словообразования у детей в онтогенезе в основном завершается к моменту поступления в школу. У детей с ОНР становление этих процессов имеет особенности, которые не всегда устраняются к моменту поступления в школу, поэтому имеющиеся недостатки необходимо устранять школьным логопедам, проводя логопедическую работу в определенной последовательности.



Список литературы

1. **Вершина О.М.** Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи 3 уровня / О.М. Вершина // Логопед. – 2004. – № 1. – С. 34–40.
2. **Золова Л.К.** Формирование лексико-грамматических средств языка у младших школьников с ОНР / Л.К. Золова // Логопед. – 2012. – № 2. – С. 76–82.
3. **Лалаева Р.И.** Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 1999. – 160 с.
4. **Цейтлин С.Н.** Язык и ребенок: Лингвистика детской речи / С.Н. Цейтлин. – М. : Владос, 2000. – 240 с.
5. **Чуковский К.И.** От двух до пяти / К.И. Чуковский. – М. : Азбука-Классика, 2016. – 365 с.



УДК 373.2.016:81-028.31

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ТРЕТЬЕГО ГОДА ЖИЗНИ В УСЛОВИЯХ ДЕПРИВАЦИИ

Компаниец Н.Н

магистрант I курса, направление подготовки
44.04.03 Специальное (дефектологическое) обра-
зование, магистерская программа «Логопедия»,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
kompaniets.natalia@mail.ru

Научный руководитель: Чубова И.И., канд. психол. наук, заведующий кафедрой де-
фектологии и психологической коррекции Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР
«ЛГПУ»

*В данной статье раскрывается сущность понятия «коммуника-
тивные навыки». Рассматриваются особенности формирования ком-
муникативных навыков у детей третьего года жизни в условиях депри-
вации.*

*Ключевые слова: коммуникативные навыки, дети, третий год жиз-
ни, депривация.*

В современном мире проблема формирования коммуникативных навыков у детей раннего воз-
раста чрезвычайно актуальна. Следует учитывать, что именно в этом возрасте у ребенка про-
исходит накопление и расширение индивидуального жизненного опыта в процессе особого взаимодей-
ствия со взрослыми и сверстниками, умение понимать других людей и самого себя, появляется способ-
ность устанавливать контакты, ориентироваться в мире человеческих отношений на основе усвоенных
норм и правил, закладывается возможность дальнейшего обучения и усвоения знаний. В дальнейшем
трудности овладения коммуникативными навыками препятствуют формированию полноценной учеб-
ной деятельности.

Исследования в области депривации берут начало с 40-х годов прошлого столетия. Среди зару-
бежных ученых в данной области можно выделить английского психолога Дж. Боулби, благодаря ко-
торому термин «депривация» стал широко известным, французского ученого Рене Спитца, австрий-
ского психоаналитика Анну Фрейд. По их мнению, недостаток общения ребенка с матерью ставит под
угрозу жизнь ребенка, препятствует его физическому и психическому развитию. Дефицит общения в
раннем возрасте накладывает роковую печать на последующую судьбу личности, определяя форми-
рование у нее агрессивности, антиобщественных наклонностей и душевной опустошенности [2, с. 9].

В отечественных научных кругах широкое исследование генезиса общения развернулось в на-
чале 60-х годов. Среди советских ученых необходимо отметить организатора общественного воспи-
тания детей раннего возраста Н.М. Щелованова и его учеников: Н.М. Аксарину, М.Ю. Кистяковскую,
Р.В. Тонкову-Ямпольскую. Активная работа по изучению нервно-психического развития детей ран-
него возраста проводилась сотрудниками кафедры физиологии развития и нетрадиционных методов
оздоровления детей Российской медицинской академии последипломного образования Э.Л. Фрухт,
К.Л. Печорой, Г.В. Пантюхиной.

Рассматривая исследования последних десятилетий в работах Л.Ю. Александровой, О.С. Заба-
буриной, А.В. Золотова, М.В. Санникова, следует отметить, что условиями депривации являются
продолжительные лишения или существенные ограничения возможностей удовлетворения жизненно
важных потребностей, проявляющиеся в негативном влиянии не только на физическое развитие ре-
бенка, его психическое здоровье, но и на формирование коммуникативных навыков.

Важным моментом в формировании коммуникативных навыков является развитие интеллектуальных процессов и общения. Впечатление, вызывающее эмоциональный отклик, является основным фактором в потребности ребенка говорить. Побуждение к речевому высказыванию возникает у ребенка под влиянием эмоционального переживания воспринятого. Содержание речи составляют впечатления, получаемые ребенком при ознакомлении с окружающим, поэтому важным условием для формирования речи у детей раннего возраста является расширение интересов.

Рассматривая проблему формирования коммуникативных навыков у детей третьего года жизни в условиях депривации, следует отметить, что необходимо раннее комплексное сопровождение детей с нарушениями развития. Важными факторами, которые необходимо учитывать в данном процессе, являются: личностно-деятельный подход, понимание единства психического и речевого развития, взаимосвязи сенсорного, умственного и речевого развития, так как сложности формирования коммуникативных навыков у детей третьего года жизни, находящихся в условиях депривации, сопряжены с проблемами неврологического, психологического и социального порядка, что значительно утяжеляет речевую симптоматику нарушений.

По мнению Е.Ф. Архиповой, в настоящее время наметилась тенденция к более раннему и углубленному обследованию коммуникативного развития ребенка, позволяющему своевременно выявить и скорректировать ранние признаки речевого недоразвития [1, с. 16–20].

Коммуникативная функция речи является самой важной и исторически наиболее ранней. Она возникает на основе более элементарных форм общения ребенка со взрослым в виде улыбки, хаотичных общих движений, звуков, зрительного прослеживания за взрослым, так называемого «комплекса оживления». Для обмена информацией между ребенком и окружающими людьми используются сигналы или знаки – вначале невербальные, а затем основное значение постепенно приобретает речевая (вербальная) коммуникация. Дети используют речь, чтобы сообщить о своих желаниях. По мере увеличения возможностей для речевого общения ребенок усваивает новые понятия, у него расширяется запас знаний и представлений о внешнем мире, формируется мышление.

Е.А. Стребелева отмечает, что коммуникативная функция речи способствует развитию навыков общения со сверстниками, развивает возможность совместной игры, в целом все это имеет большое значение для формирования адекватного поведения, эмоционально-волевой сферы и личности ребенка [4, с. 7–19].

В научном направлении, основоположником которого является М.И. Лисина, использовались сравнительные данные, позволившие установить факты задержек в психическом развитии детей, воспитывающихся в закрытых детских учреждениях, и определить наиболее уязвимые в этом отношении «пункты» в психике детей разного возраста: отсутствие основных новообразований и эмоциональная уплощенность у младенцев; задержки в развитии познавательной активности [2, с. 7–8].

Особенности развития воспитанников, находящихся в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, рассматриваются как обусловленные отношениями со значимым взрослым. Взрослый, являясь посредником между ребенком и окружающим миром, по-разному реализует эту функцию в условиях семьи и сиротского учреждения.

Воспитанники дома ребенка, по признанию исследователей, испытывают на себе влияние всех форм депривации. При смене учреждений, происходящей против воли воспитанника, отмечается когнитивная депривация. Часто меняющийся состав взрослых, отношение взрослых к детям отличается разнообразием и нестабильностью. Установление глубоких эмоционально близких отношений детей со взрослым в связи с нестабильностью и текучестью персонала детского дома, слишком большого количества детей, приходящихся на одного воспитателя, вызывает эмоциональную депривацию. Коммуникативная депривация характеризуется выраженными отклонениями в эмоциональном развитии, нарушением социальных контактов.

Е.О. Смирнова обращает внимание на то, что большинство детей раннего возраста в условиях депривации вплоть до трех лет задерживаются на стадии понимания речи, не переходя к активному ее использованию. Речь как средство общения и интеллектуального развития формируется менее чем у половины детей раннего возраста в доме ребенка [3, с. 79].

А.Г. Рузская и Т.А. Финашина отмечают, что развитие активной речи ограничивается построением двусложных предложений. Слово продолжительно используется с целью привлечения внимания взрослого и налаживания непосредственно эмоциональных контактов с ним [5, с. 64].

Таким образом, в настоящее время проблема формирования коммуникативных навыков у детей третьего года жизни в условиях депривации, распространенность которой имеет тенденцию к значительному увеличению, учитывая карантинные ограничения по COVID-19, остается актуальной.



Список литературы

1. **Архипова Е.Ф.** Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учебное пособие для студентов пед. вузов / Е.Ф. Архипова. – М. : Астрель, 2007. – 224 с.
2. **Лисина М.И.** Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. 2-е изд., перераб. и доп. СПб. : – Питер, 2009. – 276 с.
3. **Смирнова Е.О.** Особенности общения с дошкольниками: учебное пособие для студентов сред. пед. учеб. Заведений / Е.О. Смирнова – М. : Академия, 2000. – 160 с.
4. **Стребелева Е.А.** Игры и занятия с детьми раннего возраста, имеющими отклонения в психофизиологическом развитии. Книга для педагогов / Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина. – М. : Экзамен, 2012. – 85 с.
5. **Рузская А.Г.** Особенности развития речи у детей, воспитывающихся в разных условиях / А.Г. Рузская, Т.А. Финашина // Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия: учебное пособие для студентов пед. ун-тов и ин-тов / под общ.ред. В. С. Мухиной. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.

УДК 376.091.113:005.6

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ СПЕЦИАЛЬНОГО (КОРРЕКЦИОННОГО) ТИПА

Куделина А.Ф.

магистрант II курса, направления подготовки «Педагогическое образование», магистерская программа «Управление образовательными организациями» ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,
angelina.kudelina@mail.ru

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

В статье приведены основные направления деятельности руководителя специального (коррекционного) образовательного учреждения, способствующие повышению эффективности коррекционного учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: управление, планирование, образовательное учреждение специального (коррекционного) типа, руководитель.

Состояние здоровья молодого поколения вызывает особую обеспокоенность родителей, государства и социума в целом. Большое количество детей, начиная с дошкольного возраста, страдают различными патологиями в развитии, их численность увеличивается все больше. В связи с этим возникает необходимость создания и совершенствования специальных условий обучения, связанных с восстановлением и коррекцией психического и физического здоровья детей.

Корректирующее (коррекционное) обучение – это организация специального обучения педагогов способам, методам и средствам борьбы с нарушениями развития обучающихся, а также применению полученных знаний с целью формирования жизненного опыта ребенка.

Организация системы коррекционного обучения и воспитания, социальная адаптация детей с нарушениями в развитии является одной из актуальных и сложных теоретических и практических задач. Процессы преобразования специальных (коррекционных) образовательных учреждений протекают в разных направлениях и, следовательно, влияют на структуру и содержание образования.

Анализ научной литературы дает возможность отметить, что исследователи подчеркивают значение роли руководителя в образовательном процессе коррекционного учреждения как для специалистов, так и для обучающихся и их родителей (Г.А. Балыхин, С.А. Беляков и др.). Исследователи отмечают, что именно от руководителя зависит создание доброжелательной атмосферы в педагогическом коллективе и реализация направлений в сфере коррекционных и образовательных программ (В.В. Олейник). Тем не менее, значительное количество научных работ по данной тематике, связанных с деятельностью специальных образовательных учреждений, предлагают недостаточное рассмотрение управленческих аспектов деятельности руководителя образовательного учреждения.

Целью научной статьи является анализ деятельности руководителя специального (коррекционного) образовательного учреждения, способствующей повышению эффективности коррекционного учебно-воспитательного процесса.

Ученые отмечают, что к обучающимся, имеющим нарушения в развитии, нужен специальный подход, который во многом зависит от организации образовательной деятельности сотрудников, эффективность которой зависит от руководителя коррекционного образовательного учреждения [3, с. 93].

Требования к педагогическому персоналу образовательного учреждения специального (коррекционного) типа для осуществления основной программы образования включают следующие условия:

– педагогический и административный персонал образовательного учреждения должен быть компетентным в понимании специальных образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями;

– необходимо учитывать уровень подготовки и квалификации сотрудников образовательного учреждения в процессе обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями;

– следует учитывать непрерывность профессионального развития педагогического коллектива образовательного учреждения в области коррекционной (специальной) педагогики, клинической детской психологии;

– необходимо осуществлять постоянное взаимодействие общего среднего образования и специальных (коррекционных) образовательных учреждений.

Для эффективности управления образовательным учреждением коррекционного типа на основе учета особенностей психофизических нарушений детей руководителем определяются основные направления коррекционно-воспитательной работы сотрудников учреждения:

– комплексное обследование обучающихся группой специалистов, которое обеспечивает своевременное выявление нарушений в развитии и обусловленных ими трудностей в обучении;

– непрерывное коррекционно-воспитательное сопровождение детей группой специалистов;

– своевременное выявление и устранение неблагоприятных условий развития обучающихся с целью предотвращения негативных проявлений и осложнений основного заболевания;

– применение инновационных технологий, разносторонних методик в процессе диагностирования, коррекции и воспитания.

Психологическая и социально-педагогическая работа с «особым ребенком» направлена на достижение главной цели – подготовить его к самостоятельной жизни. При этом необходимо помнить, чтобы помощь и поддержка во время обучения не превышала необходимую, иначе ребенок станет слишком зависим от нее. Для руководителя особо важно донести это специалистам, которые предоставляют необходимую помощь, обучают и оказывают непосредственное влияние на детей с отклонениями в развитии [2, с. 74].

Также для педагогического коллектива, занимающегося с «особыми детьми», необходимы систематические консультации, которые проводит руководитель учреждения как сам лично, так и совместно с узкими специалистами и медицинскими работниками. На таких консультациях обсуждаются дальнейшие планы и цели, преобразование и регулирование программ по коррекционному обучению, а также проводится анализ работы.

Подчеркнем, что руководителю специального (коррекционного) образовательного учреждения особо важно проводить такие мероприятия для оценки эффективности работы коллектива и рациональности подбора специализированных программ, с учетом положительной динамики коррекционного образовательного процесса. Статистические данные динамики коррекционного образовательного процесса, которые обычно проводятся методистом учреждения, крайне важны для организации и корректировки будущей работы специалистов. Учитывая их, руководитель усматривает практическое применение методических программ, корректирует их, доносит информацию специалистам учреждения.

Планирование руководителем учреждения коррекционно-воспитательной работы предполагает следующие направления: исправление, ослабление, профилактика недостатков психофизического развития [1, с. 301]. Это предполагает:

□ учет учебного потенциала обучающегося;

□ определение цели каждого урока не абстрактно, а с учетом потенциала каждого ученика;

□ формирование учебных умений и навыков, положительного отношения к обучению;

□ становление умения воспринимать задачи учителя и воспитателя во всех видах деятельности, контролировать свою активность, оценивать результаты (самооценка);

□ неотъемлемой частью индивидуальной коррекционной работы является диагностика, которая предусматривает распространение и углубление знаний педагогов об учениках;

□ повышение требований к умственной деятельности (учитывая дифференцированные и индивидуальные возможности личности);

□ связь мыслительной деятельности обучающихся с общественной жизнью и практикой;

□ формирование речевых навыков, которое осуществляется в сочетании их с практическими и умственными способностями.

Во время планирования образовательной деятельности руководитель коррекционного образовательного учреждения осуществляет:

- психолого-педагогическую диагностику педагогического коллектива;
- сбор сведений об ученическом коллективе в содружестве с педагогическим коллективом;
- контакт с родителями ученического коллектива;
- использует проверенные психолого-педагогические подходы и методы.

На основе психолого-педагогической диагностики управленец составляет характеристику педагогического и ученического коллектива. Посредством этого выявляются педагогические задачи и проблемы, которые нуждаются в более точном рассмотрении [4, с. 23–27].

Подчеркнем, что задачи по повышению качества деятельности образовательных учреждений специального (коррекционного) типа приобретают сегодня первостепенное значение. Возрастает уровень требований к руководителям и сотрудникам образовательного учреждения. Отметим, что специфика управления руководителем образовательного учреждения специального (коррекционного) типа имеет весомые отличия от процесса управления другими видами образовательных учреждений [1, с. 22].

Таким образом, для повышения эффективности управления образовательным учреждением специального (коррекционного) типа руководителю учреждения следует придерживаться следующих принципов управления: осуществление организационной работы с учетом поставленной цели, систематический анализ и контроль учебно-воспитательной деятельности педагогического коллектива и тесное взаимодействие с ним; определение условий и подхода к обучающимся в коррекционном образовательном учреждении; практическое применение и обновление методических программ; плановое повышение квалификации специалистов учреждения; регулярные педагогические советы с участием узких специалистов и медицинских работников.

Список литературы

1. **Балыхин Г.А.** Управление развитием образования: организационно экономический аспект / Г.А. Балыхин. – М. : Экономика, – 2003. – 428 с.
2. **Беляков С.А.** Возможности использования различных моделей совершенствования управления образовательным процессом в высшем учебном заведении / В.С. Беляков // Экономика образования. – 2005. – № 2. – С. 73–78.
3. **Ковальчук О.В.** Модернизация и проблемы инновационного управления развитием образовательных систем / О.В. Ковальчук // Человек и образование. – 2018. – № 3 (36). – С. 92–97.
4. **Олейник В.В.** Научные основы управления повышения квалификации педагогических работников ПТО: монография / В.В. Олейник. – М. : Миллениум, 2003. – 594 с.

УДК 373.3.016:81-028.31:159.972

ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ И ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Кулик Д.М.

магистрант I курса, направление подготовки
44.04.03 Специальное (дефектологическое) обра-
зование, магистерская программа «Логопедия»,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
Uhenic@mail.ru

Научный руководитель: Рычкова Т.А., канд. мед. наук, доцент кафедры дефектологии и психологической коррекции Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В данной статье рассматриваются особенности формирования связной письменной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня и задержкой психического развития.

Ключевые слова: *письменная речь, младший школьный возраст, общее недоразвитие речи, задержка психического развития.*

Развитие речи является важнейшим компонентом процесса обучения младших школьников.

Речь – это основа всякой умственной деятельности, показатель уровня культуры каждого человека, его мышления и интеллекта, средство коммуникации. Возникнув в раннем детстве в виде отдельных слов, речь постепенно обогащается и усложняется, становится связной.

Актуальность данной темы обусловлена тем, что хорошо развитая речь младших школьников оказывает огромное влияние на обучение детей не только языку, но и учебным предметам, потому что является показателем интеллектуального развития. Е.В. Крылова подчеркивает, что если у ребенка младшего школьного возраста низкий уровень развития речи, то это приводит к значительным трудностям [2].

Коррекция недостатков связной письменной речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) является актуальным вопросом в современной логопедии. Исследования показывают, что проблема нарушений связной письменной речи у детей с задержкой психического развития (ЗПР) стоит крайне остро, особенно в младшем школьном возрасте. Несформированность связной письменной речи не только мешает ребенку овладеть знаниями, но и отрицательно влияет на коммуникацию и на развитие всей речемыслительной деятельности.

В основе формирования правильной устной и письменной речи детей с ОНР и ЗПР лежит такая единица речи, как предложение, с учетом закономерностей его синтетического и аналитического развития.

Для возможности выражать свои мысли и понимать смысл речи слова связываются в предложения. Следовательно, очень важно оформить предложения грамматически правильно, что вызывает сложности в процессе формирования речи при ее недоразвитии.

По данным Б.У. Таштамировой, связная письменная речь имеет следующие особенности: логичность, целостность, продуманность, развернутость. От уровня развития связной письменной речи зависит успешное овладение учащимися программой школьных предметов. Для детей младшего школьного возраста характерны подмена связного высказывания односложными ответами на вопросы или разрозненными нераспространенными предложениями, а также неоднократные повторения слов и отдельных предложений [3].

Большую роль в обучении и социализации ребенка с ЗПР играет его правильно построенная речь, так как служит средством коммуникации. Большие трудности испытывают дети ЗПР при подборе слов, построении связанных тематически и по смыслу предложений как для монолога, так и для диалога. Данная группа детей крайне редко использует в речи выразительные средства языка, имеет проблемы в произношении, грамматике, лексике, в переключении с одного вида речевой деятельности на другой, они часто не заинтересованы в получении новой информации, не всегда понимают её смысл из-за недостаточного словарного запаса. В результате имеют проблемы в общении как со сверстниками, так и со взрослыми. Поэтому в качестве одной из главных задач обучения детей в специальных коррекционных школах является формирование устной и письменной речи. Характеризуя состояние связной письменной речи детей с ЗПР, необходимо отметить, что без специального обучения данная категория детей не может в полной мере овладеть навыками связанного высказывания.

А.Н. Гвоздев, Н.И. Жинкин, Л.В. Щерба и другие исследователи считали, что результатом овладения речью является овладение текстом.

Г.М. Криницина отмечает, что связная речь представляет собой высказывание, которое состоит из нескольких развернутых предложений [1]. Грамматические связи в предложениях и связи между предложениями в тексте являются отражением связей и отношений, существующих в действительности.

Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Ф.А. Сохин, А.М. Леушина изучали особенности развития связной речи. Закономерности развития связной речи детей с момента рождения раскрывает А.М. Леушина. Она доказала в своих исследованиях, что связная речь строится от овладения ситуативной речью к овладению контекстной речью.

С.Л. Рубинштейн называл связной такую речь, которая может быть понята на основе ее собственного предметного содержания. Л.С. Выготский утверждал, что в овладении речью ребенок идет от частного к целому – от слова к соединению двух-трех слов, затем к простой фразе и к сложным предложениям. Формирование связной речи с учетом механизмов ее формирования изучено недостаточно.

Нами было проведено исследование на базе ГУ ЛНР «Луганское общеобразовательное учреждение учебно-реабилитационный центр № 135», в котором принимало участие 14 детей 6–7 летнего возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Комплексное исследование включало пять методик и проводилось методом наблюдения и индивидуального эксперимента.

С целью выявления специфических трудностей письма у детей на уровне букв, слогов, слов, предложений нами была использована общепринятая методика диагностики формирующихся навыков письма. Для исследования процесса умения устанавливать простейшие взаимосвязи предметов, благодаря которым они могут быть объединены в одну группу, а также уровня усвоения ребенком обобщающих названий предметов использовалась методика, предложенная А.Л. Венгер.

Для диагностики умения ребенка правильно согласовывать существительные с прилагательными, учитывая род, а также умения образовывать имена существительные множественного числа в именительном и родительном падежах были использованы методики Е.А. Стребелевой. С целью исследования навыков языкового анализа была проведена тестовая методика экспресс-диагностики письменной речи младших школьников по Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной.

Проведенное исследование позволило определить уровень сформированности связной речи младших школьников с ЗПР, имеющих общее недоразвитие речи III уровня. Полученные данные свидетельствовали о том, что детям присущи специфические ошибки и затруднения.

К ним относятся несформированность умения передавать смысловую программу заданного текста, устанавливать временную последовательность изображенных на картинках событий, развивать замысел, тему сообщения, опознавать связные высказывания, а также несформированность лексико-грамматического оформления предложений и выбора средств межфразовой связи.

При подборе методов и приемов коррекционно-развивающего воздействия на формирование связной речи были использованы общепринятые основные положения логопедической работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи III уровня, которые были существенно дополнены специфическим содержанием, имеющим коррекционную направленность.

Несмотря на достаточную изученность рассматриваемой проблемы, до сих пор существует необходимость не только поиска более новых и совершенных методов коррекционной работы, но также и потребность в систематизации используемых на практике приемов, методов и средств.

Список литературы

1. Креницына Г.М. Специфика формирования связной речи детей с общим недоразвитием речи в инклюзивном образовании / Г.М. Креницына // Стратегии и практики развития инклюзивной культуры в пространстве региона: Материалы форума с международным участием, Тюмень, 07 декабря 2018 года. – Тюмень : Тюменский государственный университет, 2019. – С. 122–127.

2. Крылова Е.В. Особенности развития связной речи дошкольников с ОНР (по данным литературы) / Е.В. Крылова // Теоретический и практический потенциал современной науки: Сборник научных статей. – М. : Издательство «Перо», 2021. – С. 70–74.

3. Таштамирова Б.У. Развитие связной речи и коммуникативной культуры младших школьников / Б.У. Таштамирова // Шаг в науку: Сборник материалов II Международной научно-практической конференции, Грозный, 22 октября 2019 года. – Грозный: Общество с ограниченной ответственностью "АЛЕФ", 2019. – С. 710–713.



УДК 373.3.016:81-028.31

КОРРЕКЦИЯ ЛИТЕРАЛЬНОЙ И ВЕРБАЛЬНОЙ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ

Кулинич Д.Г.

магистрант I курса, специальность «Логопедия»,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
kulinich.dianochka@mail.ru

Научный руководитель: Чубова И.И., канд. психол. наук, доцент кафедры дефектологии и психологической коррекции Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В данной статье раскрывается сущность коррекции оптической дисграфии. Даются определения понятий «литеральная дисграфия», «вербальная дисграфия». Обосновывается необходимость коррекции литеральной и вербальной оптической дисграфии у учащихся младших классов.

Ключевые слова: коррекция, младший школьный возраст, оптическая дисграфия.

Обучение грамоте – один из важнейших этапов развития письменной речи у учащихся начальной школы [3, с. 65]. Результативное осмысление ребёнком навыков письма служит залогом результативности его последующего обучения. Каждый год в общеобразовательных школах возрастает число детей с разными видами дисграфии. Своевременное обнаружение и коррекция этих нарушений, точное обозначение их патогенеза, различие дисграфических ошибок от ошибок иного характера крайне важные для создания системы логопедической работы с детьми.

Механизм овладения процессом письма тесно связан с работой всех участков коры головного мозга, хотя в разных видах письма их роль неодинакова. У детей к началу школьного обучения морфологически и функционально развиты ещё не все участки коры головного мозга, в частности лобные доли, из-за чего усложняется процесс освоения письма [5, с. 31].

У младших школьников довольно часто диагностируют нарушения в письменной речи. Это оказывает негативное воздействие на всё обучение в школе, школьную акклиматизацию, на становление личности и характер всего психологического развития ребёнка. Для структурирования навыка письма необходимо, чтобы были сформированы следующие элементы: сформированность и развитие общей и мелкой моторики, координация движений, пространственно-временные представления, чувство ритма, зрительно-пространственные представления, сформированность фонематической системы. Несформированность этих компонентов может спровоцировать отрицательное отношение детей к обучению грамоте. Поэтому интерес к трудностям раннего определения, предупреждения и коррекции нарушений письма у детей обусловлен тем, что письмо как деятельность выполняет чрезвычайно важную функцию в жизни человека: оно обеспечивает учебную подготовленность, активизирует психологическое совершенствование и положительно сказывается на становлении личности в целом [2, с. 4–5].

Дисграфия у детей – это один из компонентов системного расстройства речи и ряда неречевых структур, усложняющих механизм освоения письма, грамматических знаний и умений [1, с. 11]. Нарушения письма и чтения базируются на взаимосвязи патологий: дефектов устной речи, недостаточной сформированности психических механизмов и их вариативности, мелкой моторики рук, физической активности, ощущения темпа и ритма.

Дисграфические ошибки имеют стойкий характер, не исчезают со временем без помощи логопеда, являются повторяющимися, их можно проследить у ребенка в различных видах письменной деятельности, таких как: списывание, диктант, самостоятельная речь и т.д. То есть они не имеют от-

ношения к усвоению правил орфографии.

Ученые различают разные виды дисграфий, но во всех классификациях присутствует такой вид, как оптическая дисграфия. Оптическая дисграфия – это расстройство письма, вызванное нарушением зрительных, пространственных и двигательных процессов. Это проявляется в повторяющейся замене похожих по написанию букв, их зеркальном расположении, ошибках в очертании отдельных элементов букв (пропуски, дублирование). Диагноз ставится на основании результатов анализа школьных тетрадей ребенка, проверки письменной речи и нейропсихологических обследований [2; 3].

Оптическая дисграфия делится на литеральную и вербальную. При литеральной дисграфии у ребенка нарушен зрительный образ буквы, наблюдаются искажения и замены отдельных букв. При вербальной дисграфии сохраняется написание отдельных букв, однако при написании слов отмечается искажение, смещение графически похожих букв. Характерно контекстное влияние соседних букв на воспроизведение визуального образа буквы, визуальный образ слова определяется грубыми ошибками, и он практически не формируется. При оптической дисграфии ребенок не может отличить графически похожие рукописные буквы: п-н, п-и, с-п, с-о, и-ш, л-м.

Особенно заметной отличительной чертой детей с оптической вербальной и литеральной дисграфией является неспособность усвоить понятия «право – лево». Значительное отставание по сравнению со здоровыми сверстниками наблюдается во всех задачах, требующих понимания и осмысления этих понятий [4; 5].

Дети младшего школьного возраста с оптической дисграфией неверно расставляют элементы букв. Кроме того, если основные элементы правильно расположены, то они обычно путают правые и левые элементы букв относительно «центра» слова. Термины «вверх», «вниз», «вправо», «влево» также тяжелы для понимания детьми данной категории. Количество построенных ими букв невелико. Реализация заданного движения характеризуется долгим поиском направления и положения элементов. В изображенных буквах отмечаются дополнительные линии и штрихи. Сконструированные буквы зачастую расплывчаты и неряшливы [2, с. 56].

С целью проведения результативной коррекционной с детьми при оптической форме дисграфии, необходимо учитывать ранние сроки начала коррекционной работы, комплексность и универсальность мероприятий, по преодолению конкретных ошибок, а также вовлекать родителей в своевременное выполнение домашних заданий с детьми. Логопедическое влияние основывается на механизме определенного вида дисграфии, симптомах, структуре дефекта, психологических характеристиках и особенностях учащихся с дисграфией [1, с. 17–18].

Коррекция нарушений сенсомоторных функций содержит в себе следующие направления:

- развитие зрительного гнозиса, анализа и синтеза;
- развитие оптико-пространственного гнозиса и праксиса;
- развитие речезрительных функций;
- развитие восприятия и воспроизведения ритма;
- развитие зрительной и речедвигательной памяти.

Характерные черты и динамика коррекции нарушений при оптической дисграфии во многом зависят от своевременности начала занятий по их устранению и профилактике. Результативность работы также напрямую связана с правильно подобранным комплексом программ, методик, систематикой обучения, целесообразностью применяемых методов, которые направлены на формирование пространственно-временных представлений, развитие языковых функций и графомоторных умений. Быстрые положительные результаты могут быть достигнуты лишь за счет постоянного взаимодействия учителей начальной школы, логопедов и родителей [4, с. 13].

Отличительным признаком преодоления оптической дисграфии является последовательная, систематическая коррекционная логопедическая работа в следующих направлениях:

1. Развитие зрительного восприятия, распознавания цвета, формы и размера (зрительный гнозис).
2. Расширение объема зрительной памяти.
3. Формирование пространственных и временных представлений.
4. Развитие зрительного и слухового анализа и синтеза.
5. Развитие графомоторики, владение графической символикой.
6. Различение букв по оптическому и кинетическому сходству.

Имеющиеся способы коррекции дисграфии ориентированы на устранение нарушенных навыков устной речи, лежащих в основе нарушений письма, а именно: становление произношения звуков; выработку дифференциации фонем; навыки языкового анализа, а также на развитие словарного запаса;

грамматический строй и связную речь. Вид и тяжесть дисграфии определяет выбор определённых приемов и способов коррекции [3; 5].

В процессе коррекционной работы немаловажно развивать зрительно-пространственные функции, которые позволят в будущем формировать четкие визуальные образы букв и умение быстро различать графически схожие буквы. В ходе логопедической деятельности по развитию пространственного восприятия и пространственных представлений следует принимать во внимание особенности последовательности формирования пространственных представлений в онтогенезе, психологическую структуру зрительно-пространственного восприятия и пространственных представлений у детей с оптической дисграфией [3, с. 65].

При коррекции оптической дисграфии у учащихся младших классов фундаментальную роль играет ряд важнейших принципов, таких как:

- патогенетический, принцип учета «ближней зоны развития»;
- принцип опоры на сохранное звено нарушенной психической функции;
- принцип максимальной опоры на как можно большее количество функциональных систем и различных анализаторов [5, с. 25].

Создание коррекционной логопедической работы по преодолению вербальной и литеральной дисграфии у учащихся младших классов может осуществляться несколькими методическими подходами. Один из подходов соответствует современной концепции логопедии и основан на результатах логопедической диагностики детей с трудностями овладения процесса письма. Анализируя диагностические данные, специалист выявляет слабые звенья (в основном лингвистические) в функциональной системе письма у определенного ученика, определяет вид и сочетание разновидностей дисграфии и в соответствии с этим строит коррекционную работу, базируясь на существующих рекомендациях по преодолению различных видов дисграфии. Такую работу можно проводить индивидуально или с подгруппами детей одного возраста с одинаковыми видами дисграфии. Этот подход основан на принципе преимущественного влияния на «слабое» звено или звенья в системе возрастной модели. Существует несколько основных и главных рабочих направлений:

1. Улучшение фонематической дифференциации звуков речи и овладение правильным обозначением букв в письменной форме – при коррекции дисграфии на основании нарушения фонематического или акустического распознавания.

2. Исправление дефектов произношения звуков и улучшение фонематической дифференциации звуков путем освоения их правильного обозначения букв на письме – при исправлении акустико-артикуляционной дисграфии.

3. Повышение навыка произвольного языкового анализа и синтеза, умения воспроизводить в письменной форме звуко-слоговую структуру слов и структуру предложений – при исправлении дисграфии на основании несформированности языкового анализа и синтеза.

4. Совершенствование синтаксических и морфологических обобщений, морфологический анализ состава слова – в коррекции аграмматической дисграфии.

5. Улучшение зрительного восприятия, памяти, пространственных представлений, визуального анализа и синтеза, а также уточнение языкового обозначения пространственных отношений – при коррекции оптической дисграфии [1; 2; 5].

Таким образом, для понимания особенностей механизмов дисграфии и её эффективной коррекции необходимо глубокое психолого-педагогическое изучение конкретных орфографических ошибок, особенностей устной речи, а также нейропсихологический анализ других психических функций у учащихся младших классов. Поэтому необходимо вовремя распознавать и преодолевать нарушения письменной речи, не допуская их перехода на следующие ступени обучения, что затрудняет учебно-познавательную деятельность младших школьников.

Список литературы

1. Андрияшина М.Н. Преодоление нарушений письма младших школьников с нарушением письменной речи в процессе психолого-педагогического сопровождения в условиях общеобразовательной школы / М.Н. Андрияшина // Вопросы науки и образования. – 2018. – № 5(6). – С. 132–136.

2. Антонова Ю.Ю. Профилактика дисграфии у детей с общим недоразвитием речи / Ю.Ю. Антонова, М.Д. Горбатовская // Евразийский Союз Ученых. – 2018. – № 12(7). – С. 96–104.

3. Каштанова С.Н. Типологические различия в состоянии речевых и неречевых процессов у младших школьников с дизорфографией / С.Н. Каштанова, Ю.Д. Бызова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 2. – С. 120–122.



4. Хайруллина Э.Р. Нарушения письменной речи у гиперактивных детей младшего школьного возраста / Э.Р. Хайруллина // Вопросы науки и образования. – 2020. – № 23. – С. 16–21.

5. Яковлева Н.Н. Развитие фонематических компонентов речи у обучающихся с дисграфией / Н.Н. Яковлева // Специальное образование. – 2021. – № 2(7). – С. 115–122.



УДК 373.2.016:81-028.31-056.264

КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II УРОВНЯ

Кулиш М.С.

магистрант I курса, направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, магистерская программа «Логопедия», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
mary_kulish00@mail.ru

Научный руководитель: Рычкова Т.А., канд. мед. наук, доцент кафедры дефектологии и психологической коррекции Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В данной статье раскрывается сущность понятия «слоговая структура слова». Рассматривается обоснование необходимости коррекции нарушений слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня.

Ключевые слова: слоговая структура слова, дошкольный возраст, общее недоразвитие речи.

В настоящее время внимание специалистов обращается на то, что нарушение слоговой структуры слова является одним из наиболее трудных речевых нарушений и требует длительной коррекции.

Своевременное овладение правильной речью имеет важное значение для развития полноценной личности ребёнка, а усвоение слоговой структуры слова является одной из предпосылок для дальнейшего овладения грамотой и успешного обучения ребенка в школе. Многие отечественные ученые изучали данный вопрос. Е.Н. Винарская, И.Т. Власенко, А.Н. Гвоздев, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, занимаясь изучением онтогенетических основ, выявили взаимосвязь становления процессов восприятия и воспроизведения слоговой структуры слова у детей раннего возраста [3].

Слоговая структура слова предполагает взаиморасположение и связь слогов в слове. А.К. Маркова определяет слоговую структуру слова как чередование ударных и безударных слогов различной степени сложности [5].

На современном этапе вопросы усвоения слоговой структуры слова детьми с нарушениями речи не имеют достаточной проработанности. Многие ученые утверждают, что усвоение слоговой структуры слова выделяется не только в фонематической стороне речи, но и в усвоении отдельных звуков.

В своих исследованиях по усвоению слогового состава слова А.Н. Гвоздев указывал, что сила безударных слогов в слоговой структуре различна. По мнению ученого, ребенок, изучая слоговую структуру, учится повторять слоги по их сравнительной силе, сначала выделяет ударные слоги, затем появляется первый предударный, затем слабый безударный слог [3]. Негативное влияние на усвоение слоговой структуры и усвоение звуков имеет пропуск безударных слогов. Главной причиной, влияющей на сохранение одних слогов в слове и на пропуск других, А.Н. Гвоздев обозначает различимую силу слогов. Так как в слоговой структуре слов сила безударных слогов не равномерна, а сильным является ударный слог, это и влияет на произношение ребенком слов [3].

Период развития речи человека, с момента первых речевых актов до того времени, когда родной язык становится средством для общения и мышления, в логопедии определяется термином «онтогенез речи».

При нормальном речевом онтогенезе развитие слоговой структуры слова проходит определенные этапы [5].



Началом овладения слоговой структурой слова принято считать конец стадии гуления, когда у ребенка формируется устойчивый слог. В период лепета у ребенка появляется тенденция к редукации однородных слогов, что приводит к развитию лепетной цепи. Длина такой цепи в 7–8 месяцев составляет от 3 до 5 слогов. К году их количество уменьшается до двух-трех, что составляет среднее количество слогов в русской речи. Такие цепи получают характер «целостных псевдослов». К 1,5 годам начинается усложнение произнесения слов (слова из двух разных слогов). Большинство авторов в этот период развития речи как в норме, так и при различных патологиях отмечают наличие следующих ошибок: пропуск слогов, так называемые элизии, замена звуков, отсутствие многих артикуляционных укладов [3].

Термин «общее недоразвитие речи» (ОНР) характеризует речевую функцию как абсолютно неполноценную. Наряду с этим все конструкции языка – фонематическая, лексическая (словарный запас), грамматическая (правила словообразования и словоизменения, правила связи слов в предложениях) – отличаются несформированностью.

Сложное комплексное недоразвитие речи и торможение развития словаря являются последствиями нарушений слоговой структуры слов.

Проблема усвоения слогового состава слова детьми с нарушенной речевой деятельностью интересовала многих специалистов, таких как А.Н. Гвоздев, А.Р. Лурия, А.И. Сикорский, Т.А. Ткаченко и др. По мнению Р.Е. Левиной, причина трудностей речи у детей с ОНР – невозможность воспроизведения элементарных слоговых структур [3].

Многие ученые утверждают, что усвоение слоговой структуры слова выделяется не только в фонематической стороне речи, но и в усвоении отдельных звуков.

В своем исследовании усвоения слоговой структуры слова ребенком, А.Н. Гвоздев в качестве главной причины, влияющей на искажения одних слогов и абсолютный пропуск других, называет сравнительную силу слогов. Наиболее защищенными от редукации являются более сильные ударные и / или первые слоги в словах, что объясняет преобладание хорейческих структур в речи детей раннего возраста [2].

А.К. Маркова выделяет следующие типы нарушений слоговой структуры слова:

1. Нарушение количества слогов: сокращение слога: «моток» – молоток; опускание слогаобразующей гласной: «пинино» – пианино; увеличение числа слогов за счет вставки гласных в стечения согласных: «команата» – комната;
2. Нарушение последовательности слогов в слове: перестановка слогов: «деворе» – дерево; перестановка звуков соседних слогов: «гебемот» – бегемот;
3. Искажение структуры отдельного слога: сокращение стечений согласных: «тул» – стул; вставки согласных в слог: «лимонт» – лимон;
4. Уподобление слогов: «кококосы» – абрикосы;
5. Персеверации (циклическое повторение одного слога).
6. Антиципации (замена предшествующих звуков последующими): «нананасы» – ананасы;
7. Контаминации (смешение элементов слов): «кабудка» – конура + будка [3].

Дети с ОНР II уровня часто могут правильно воспроизводить контур слов любой слоговой структуры, но звуковой состав этих слов является еще неоднородным. При воспроизведении двусложных слов, которые имеют в составе обратный и прямой слоги, количество слогов в слове сохраняется, но звуковой состав слов, последовательность звуков и слогов в слове часто воспроизводится неверно, обнаруживается выпадение звуков. Большие трудности вызывает произношение односложных и двусложных слов со стечением согласных в слоге. Здесь часто наблюдается выпадение одного из рядом стоящих согласных. В трехсложных словах, наряду с искажением и опусканием звуков, встречаются перестановки слогов и их опускания. Четырех-, пятисложные слова и сложные слоговые структуры произносятся детьми настолько искаженно, что становятся вовсе непонятными [5].

Т.А. Ткаченко в качестве одного из основных признаков нарушения слоговой структуры слов у детей выделяла искажение воспроизведения стечений согласных звуков и отводила ему основное место в системе коррекционных занятий.

А.К. Маркова указала, что речь детей с ОНР II уровня полна выраженными отклонениями в воспроизведении слогового состава слова, которые сохраняются даже в отраженной речи. В своей экспрессивной речи дети деформируют правильное звучание слова, что отражает наличие трудностей воспроизведения слоговой структуры [5].

Обязательным условием для начала работы по коррекции нарушений слоговой структуры слова является наличие фонетико-фонематической базы, то есть определенного уровня развития фонематических процессов и, собственно, произносительных навыков [3].

В начале обучения ребенку предлагаются упражнения со словами, содержащими только правильно произносимые звуки.

Г.В. Бабина указывает на то, что чем больше усложняется речевой материал для коррекции нарушений слоговой структуры, тем быстрее расширяется звуковая палитра слов. Сначала это звуки раннего онтогенеза, затем свистящие, шипящие, звук [р], и наконец различные их комбинации [3].

Г.В. Бабина предложила свою систему работы по коррекции слоговой структуры, по которой сначала формируются пространственные представления, развиваются моторные функции, и уже следующим этапом является собственно формирование слоговой структуры слова (восприятие и проговаривание лексических единиц: гласных звуков, слогов, слов) [2].

З.Е. Агранович предлагает проводить работу по двум этапам. На первом (подготовительном) работа проводится сначала на невербальном, затем на вербальном материале, что позволяет подготовить ребенка к усвоению ритмической структуры слов. Второй этап – коррекционный (работа ведется на вербальном материале; цель – коррекция дефектов слоговой структуры слов) [1].

Для большей эффективности различные упражнения для развития слоговой структуры слова нужно использовать не только на логопедических занятиях, но и на музыкальных занятиях, на рисовании, занятиях по развитию элементарных математических представлений и пр.

Для полноценного развития ребенка имеет большое значение стимуляция формирования речевой функции, следовательно, надо контролировать, чтобы период овладения ребенком двигательными навыками и развития речевого моторного аппарата проходил успешно. Формирование речедвигательной функции тесно связано с развитием общей моторики и в особенности с манипулятивной деятельностью рук.

Учебно-игровая ситуация с использованием дидактических игр и упражнений по формированию слоговой структуры слова во время режимных моментов характеризуется кратковременностью развлекательности и течения (от 5–6 до 10–15 минут). В режимных моментах предполагается объединение небольшой подгруппы детей (3–5 человек). Чаще всего это дети, плохо усвоившие материал во время проведения коррекционных занятий. Дидактические игры и упражнения по формированию слоговой структуры слова, которые включаются в совместную деятельность в режимных моментах, планируются и организуются воспитателем в любое время в режиме дня [2].

Речедвигательные игры и упражнения развивают дыхательную систему, виды моторики, координационно-регулирующие функции речи и движений. Игры и игровые упражнения дыхательно-артикуляционного тренинга являются основой для формирования неречевого и речевого дыхания, артикуляционной базы звуков [5].

Следовательно, при коррекции слоговой структуры для начала необходима база, которая включает формирование пространственных представлений, развитие ритмических способностей. Эти неречевые процессы являются предпосылками развития слоговой структуры слова. После этого начинается коррекционная работа над гласными, над разными типами слогов, над словом, словосочетанием и предложением.

Таким образом, искажение слова обусловлено спецификой и уровнем речевого недоразвития. В одних случаях недоразвитие определяет недостатки овладения слоговым составом слова посредством отклонения в сенсорной сфере и возникающие вследствие этого трудности в различении слоговых контуров. В других же случаях несформированность артикуляционной сферы способствует появлению затруднений в повторении слоговых контуров и объединении разных слогов в ряд.

Только в процессе комплексной специальной коррекционной работы могут быть устранены характерные для детей с ОНР нарушения в восприятии и воспроизведении слогового состава слов [5].

Комплексный подход к преодолению речевых нарушений предполагает активное участие в нем родителей, которые должны все знания, речевые навыки, умения, полученные детьми во время занятий с логопедом, закреплять в повседневной жизни, во всех совместных с ребенком видах деятельности.

Список литературы

1. Агранович З.Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей / З.Е. Агранович. – СПб. : Детство-Пресс, 2009. – 48 с.
2. Бабина Г.В. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи: логопед. технологии / Г.В. Бабина, Н.Ю. Шарипова. – М. : ПАРАДИГМА, 2010. – 96 с.
3. Бабина Г.В. Структурно-слоговая организация речи дошкольников: онтогенез и дизонтогенез / Г.В. Бабина, Н.Ю. Шарипова. – СПб. : Монография. «Сфинкс» 2010. –107 с.
4. Жукова Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мاستюкова, Т.Б. Филичева. – М. : Просвещение, 2011. – 230 с.
5. Уральская К.А. Особенности слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с ОНР II-III уровня / К.А. Уральская, М.А. Язовских // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 1. – С. 105–110.



ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВАРЯ ПРИЗНАКОВ ПРЕДМЕТОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II УРОВНЯ

Куц О.Ю.

магистрант I курса, направление подготовки
44.04.03 Специальное (дефектологическое)
образование, магистерская программа
«Логопедия», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
olyakuc14@mail.ru

Научный руководитель: Рычкова Т.А., канд. мед. наук, доцент кафедры дефектологии и психологической коррекции Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В данной статье рассматривается проблема развития словаря признаков у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня. Проанализирована научная литература по проблеме формирования словаря признаков предметов у детей в онтогенезе и его особенностям у детей с общим недоразвитием речи II уровня. Обоснована необходимость формирования словаря признаков предметов у данного контингента детей.

Ключевые слова: словарь признаков предметов, дошкольный возраст, общее недоразвитие речи II уровня.

*Н*а сегодняшний день формирование словаря дошкольников считается актуальной проблемой в связи с увеличением числа детей с речевыми нарушениями, среди которых самым распространенным является общее недоразвитие речи.

Словарь или словарный запас – это совокупность слов, которые человек понимает и использует в своей речи, при чтении и письме. Выделяют активный и пассивный словарь. Пассивный словарь обозначает возможность понимания слов, активный – понимание и использование их в речи.

Многие педагоги, психологи и лингвисты изучали особенности формирования словаря у детей в онтогенезе, к ним можно отнести: А.Н. Гвоздева, Е.И. Тихееву, О.С. Ушакову и др.

Формирование словаря считается долгим процессом накопления количества слов, осознания и освоения их значений, который происходит с самого начала нашего становления и совершенствуется в течение всей жизни.

В три месяца у ребенка появляются задатки речи, наступает период гуления – стадия доречевого развития, в процессе которой происходит подготовка артикуляционного аппарата к произношению звуков. Вначале малыш различает интонацию, а затем слова, которые обозначают предметы, действия и признаки. В возрасте 9–10 месяцев он произносит отдельные слова, которые состоят из одинаковых парных слогов, таких как «мама», «папа» и т.д. В год словарь достигает 10–12 слов, но бывает, что он превышает это количество. А.Н. Гвоздев утверждал, что прилагательные формируются очень поздно, а у ребенка до двух лет наблюдаются лишь единичные примеры употребления признаков предметов [1].

Е.И. Тихеева в своих исследованиях отмечала, что маленькие дети обучаются говорить благодаря слуху и возможностям к подражанию речи взрослых, которая возникает на втором году жизни детей, происходит интенсивное развитие понимания и использования речи. Общение со взрослыми



и сверстниками является необходимым для дальнейшего речевого развития детей, которое не может развиваться само по себе, для этого необходим пример. Дети черпают информацию из того, что их окружает, именно поэтому они подражают звукам, которые слышат каждый день от своих родителей и близких, далее учатся правильно соединять звуки в слоги, слоги в слова, а слова в предложения [5].

В 2 года словарный запас ребенка достигает 300–400 слов в зависимости от условий воспитания и от качественного и количественного уровня лексики взрослых. К наибольшему числу этих слов относятся существительные, глаголов встречается меньше. К прилагательным относятся только те слова, которые обозначают размер предмета. А.Н. Гвоздев отмечает, что первыми в онтогенезе формирования прилагательных появляются суффиксы ласкательности и уменьшительности, которые возникают в этот период. На этом возрастном этапе ребенок переходит от пассивного приобретения слов от окружающих его людей к активному расширению своего словарного запаса.

В 3 года у ребенка образуется понимание речи. В этот период словарь увеличивается в 3–4 раза и может достигать 1500 слов. Большой рост развития словарного запаса осуществляется не только за счет заимствования слов из речи взрослых, но и за счет приобретения способов образования слов. Словарь составляется за счет слов, обозначающих предметы, которые окружают ребенка, его действий с ними, а также отдельных их признаков. Суффиксы увеличительности (-ущ-, -ищ-) прилагательных встречаются в речи ребенка в единичных случаях. В течение дальнейшего развития ребенка количество используемых слов также будет увеличиваться, но темпы этого возрастания замедляются. Таким образом, третий год жизни является периодом наибольшего увеличения активного словарного запаса.

По данным исследований А.Н. Гвоздева, в словаре четырехлетнего ребенка наблюдаются: существительные – 50,2%, глаголы – 27,4%, прилагательные – 11,8%, наречия – 5,8%, числительные – 1,9%, союзы – 1,2%, предлоги – 0,9%, междометия и частицы – 0,9%.

К концу четвёртого года жизни словарный запас достигает 1500–2000 слов. В речи ребенка в большей степени присутствуют существительные, далее глаголы, местоимения, наречия, числительные и прилагательные.

В этом возрасте дети знакомятся с особенностями предметов, приобретают знания цветов и размеров. Дошкольники учатся различать сходные предметы по существенным признакам, находить отличия и точно обозначать их словом. Ребёнок начинает употреблять слова, отсутствующие в лексике (лейка – «поливайка», футляр – «очечник» и т.д.). Уменьшается количество пропусков, перестановок и сокращения слов. В этот период благодаря активному словарю, который сформировался на этом возрастном этапе, ребенок может свободно общаться со взрослыми и его сверстниками. Но в его речи часто возникают трудности, когда необходимо пересказать содержание сказки или обращенную к нему речь. В этом возрасте появляется мотивация к расширению собственного словарного запаса.

В пять лет у ребенка наблюдается значительный успех в его речевом развитии, его словарь становится разнообразнее и богаче. В активный словарь вводятся наименования всех предметов, входящих во всевозможные группы материалов и слов, которые обозначают особенности предметов и материалов, знакомых ребенку по его собственному опыту, в процессе сенсорного обследования. Количество слов в словарном запасе составляет от 2000 до 2500. Всё чаще появляются прилагательные, наречия, личные местоимения, начинают появляться притяжательные прилагательные (волчьи следы, птичий щебет). Выявляются признаки предметов, нередко циклических в речи детей с широким значением и интенсивной сочетаемостью, антонимы, обозначающие величину, оценку. Среди прилагательных важное место занимают местоименные прилагательные, к ним можно отнести: мой, свой, такой, этот, который, всякий, самый и т.д. Дети данного возраста развивают группировку слов по одному существенному признаку, по его предназначению, объединение по двум-трем признакам им еще недостижима.

Речь детей от шести до семи лет характеризуется совершенствованием всех сторон речи. Ребенок имеет достаточно развитую активную речь, его словарный запас составляет от 3500 до 4000 слов. В речи детей нередко отмечается повторяемость признаков значения величины, прилагательные со значением «большой» сформированы значительно шире, в отличие от значения «маленький». В словаре наблюдается доминирование отрицательной оценки над положительной, но также довольно активное употребление сравнительной ступени прилагательных. В этот период обогащается речь детей образными прилагательными при помощи знакомства с художественными произведениями. Большинство слов переходят из пассивного словаря в активный. Однако словарный запас всё ещё недостаточно сформирован, так как у детей возникают трудности подбора противоположных слов по смыслу. У детей складываются представления о многозначности слов (блеск молнии, блеск наряда), знают и

используют слова с переносным значением, способны быстро подбирать синонимы. Состав словаря детей данного возраста близится к составу словаря взрослого человека, но ещё не все слова используются ребёнком в верном значении, вследствие этого довольно принципиально на предоставленном рубеже становления речи уточнять смысловое содержание слов. Старшим дошкольникам непросто даётся усвоение абстракций, связанных со словами, явлений и предметов, которые изредка встречаются в жизни ребёнка.

Многие исследователи речи детей дошкольного возраста (Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Е.М. Мاستюкова, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, Т.Б. Филичева и др.) подчеркивают, что у дошкольников с общим недоразвитием речи наблюдается ограниченность, несформированность, бедность словарного запаса [2; 5].

У детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи наблюдаются трудности абсолютно со всеми компонентами речи. Только к трём-четырёх годам у них начинают появляться первые слова, не исключаются случаи с задержкой до 5 лет. Словарь детей с общим недоразвитием речи полностью не сформирован, ограничен, искажен, наблюдается значительное преобладание объема активного словаря над пассивным, неверное употребление слов, употребление слов в границах собственного опыта, неточность употребления слов, возникают трудности при классификации и обобщения предметов, затруднения подбора синонимов и антонимов.

Дети с общим недоразвитием речи II уровня имеют ограниченность в активном лексиконе, но у них возникает дифференцированное обозначение названий предметов и действий. На данном этапе появляются начатки общеупотребительной речи. Словарь остаётся небольшим и расширяется за счёт находящихся вокруг предметов. Дошкольники начинают использовать в своей речи местоимения, обыкновенные союзы и предлоги, их высказывания бедны, чаще всего перечисляются предметы и действия, активная речь состоит из простых предложений из двух-четырех слов. В их речи не используются признаки, которые обозначают величину, форму и цвет.

Делая упор на данные собственных исследовательских работ, А.В. Захарова говорит о том, что предметных слов всегда больше, чем слов, обозначающих действия, а заключительных больше, чем лексических единиц, означающих признаки и отношения. Активное формирование прилагательных в детской речи и осознанное пользование ими характеризует только старший дошкольный возраст [3].

А.В. Захарова, рассматривая этот факт с психологической точки зрения и делая упор на выводах многих специалистов по психологии, объясняет это тем, что у детей раннего возраста пока нет потребности в словах, которые выражают признаки, так как у них еще не сформировалось само ощущение признака. Для того, чтобы возникло это чувство, ребёнок должен понять и осознать неоднородность однородных предметов, ему нужно научиться ассоциировать и делать выводы из сравнения предметов между собой. Через сравнения закладывается понимание размера и формы, цвета и характеристики предмета, сама же потребность в сравнении есть итог большого речевого и жизненного опыта.

У детей с общим недоразвитием речи II уровня наблюдается замена прилагательных, это говорит о трудностях выделения признаков и качеств предметов, дифференцировать признаки толщины, высоты, ширины и величины, например: широкий – большой, высокий – большой, узкий – тонкий, маленький – низкий). Словарь признаков предметов характеризуется тем, что дошкольники заменяют прилагательные на слова противоположные по их значению (толстый – тонкий, широкий – узкий и т.д.), слова общего или широкого семантического значения (тонкий – худой, круглый – овальный); используют уменьшительно-ласкательную форму прилагательного вместо полной формы (короткий – коротенький, узкий – узенький); употребляют прилагательные в несвойственной форме: другого падежа, рода или числа (тонкий – тонкая, коричневый – толиченного, короткий – колоткие); меняют прилагательные, обозначающие цвет, схожим по восприятию (оранжевый – красный, черный – серый); используют противоположное значение прилагательного словом с частицей «не» (толстый – нетонкий, узкий – неширокий).

Формирование словаря признаков предметов очень важно для развития у детей чувств, эмоций, тактильных и вкусовых ощущений, воображения, для изучения различных качеств предмета, его назначения, из какого материала он сделан, какой величины, высоты, толщины, ширины, длины, высоты, формы и т.д. Это процесс, с помощью которого у дошкольников развиваются все компоненты речи, психические процессы и мышление.

Таким образом, формирование словаря признаков предметов необходимо детям не только для развития речи, но и для всестороннего развития ребенка. Считается, что сензитивным периодом интенсивного обогащения словарного запаса прилагательными является старший дошкольный возраст, так как ребенок оказывается готовым к осознанному усвоению словаря признаков.

Дошкольный возраст является очень значимым в жизни ребенка, ведь именно в этот период закладывается фундамент дальнейшего познания и изучения окружающей действительности. У детей старшего дошкольного возраста происходит подготовка к школьному обучению, поэтому так важно иметь сформированный, богатый словарный запас для предстоящего развития коммуникативной, когнитивной, эмоционально-волевой, мотивационной сфер жизнедеятельности.

Список литературы

- 1. Гвоздев А.Н.** Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2010 – 480 с.
- 2. Жукова Н.С.** Преодоление общего недоразвития речи у детей: учебное пособие / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург : Литур. – 2011. – 316 с.
- 3. Захарова А.В.** К вопросу о развитии грамматического строя речи у детей дошкольного возраста [Текст] / А.В. Захарова. – М. : Просвещение, 2011. – 56 с.
- 4. Тихеева Е.И.** Развитие речи детей [Текст] / Е.И. Тихеева. – М. : Юрайт, 2019. – 161 с.
- 5. Филичева Т.Б.** Основы дошкольной логопедии [Текст] / Т.Б. Филичева, О.С. Орлова, Т.В. Туманова. – М.: Эксмо, 2015. – 320 с.

УДК [37.015.31:17.022.1]: 929 Вахтеров

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ В.П. ВАХТЕРОВА

Лобанова А.Н.

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

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

В данной статье раскрывается сущность понятия «нравственное воспитание», взгляды известного выдающегося русского ученого и педагога-просветителя В.П. Вахтерова на проблемы нравственного воспитания подрастающего поколения, анализируются цели и задачи его «новой педагогики» в отношении развития нравственных чувств школьников.

Ключевые слова: В.П. Вахтеров, нравственное воспитание, «новая педагогика», развитие, духовно-нравственные ценности.

В настоящее время образовательные организации, такие как детский сад, школа, вуз и другие, сталкиваются с проблемой, что становится сложным передавать культурно-историческое наследие, опыт от старшего поколения к младшему. Причина этого в том, что главной ценностью человека в современном обществе становится материальное благо, потребительское настроение среди молодёжи; возросший культ денег, спад интереса к труду и учёбе, расплывчивость в сознании людей представлений о простых нормах нравственности, таких как милосердие, порядочность, доброта, честность и т.д. Утрачено понимание образования как формирования человека нравственного и духовного.

С целью решения современных проблем гуманизации образования и нравственного воспитания можно творчески использовать наследие многих отечественных педагогов, чьи идеи несут огромный гуманистический потенциал.

В.П. Вахтеров – яркий представитель демократической ветви русской педагогики. В.П. Вахтеров был неутомимым пропагандистом всеобщего обязательного начального обучения, страстным борцом за демократизацию народного образования [3, с. 5].

В своём теоретическом труде В.П. Вахтеров уточнял место педагогики в системе наук, её собственный предмет и особенности методов педагогического исследования. Он провозглашал уважительное отношение к ребёнку, его интересам и потребностям, подчёркивал важность создания благоприятных условий для развития личности растущего человека, для раскрепощения внутренних духовных сил школьника, стимулирования его творческих способностей, развития любознательности, интересов.

Педагогическое понятие «развитие» В.П. Вахтеров рассматривал как комплексную задачу, включающую в себя культивирование и развёртывание совокупности качеств личности – ума, воли, чувств, а также нравственное, физическое, эстетическое и трудовое воспитание. При этом педагог особо подчёркивал значение саморазвития, самовоспитания, собственной активности и самостоятельности в развитии личности воспитанника. Данное направление педагогической мысли учёный называл эволюционной педагогикой. В «новой педагогике» В.П. Вахтеров попытался отдельные элементы и части педагогики связать, объединить между собой в единое целое, считая возможным сделать это благодаря идее развития, «понимая эту теорию в самом широком смысле этого слова – и как биологическое развитие индивидуализма, и как исторический процесс, причём главное значение для педагога имеет развитие личности воспитанника» [2, с. 31].

Важным источником педагогических взглядов В.П. Вахтерова и основой его теоретических обобщений был собственный преподавательский опыт и опыт передовых учителей, с которыми он

имел возможность познакомиться в период его инспекторской деятельности в Смоленской губернии и в Москве. Помогло В.П. Вахтерову при теоретических обобщениях знание передовых педагогических концепций, а также результаты экспериментальных работ, проводимых им лично в тверской школе: апробируя новые методы и средства обучения и воспитания в школьных условиях, учёный считал педагогический эксперимент основным критерием эффективности образовательного процесса. Учёный стремился изучить интересы, потребности, возрастные особенности детей, делал педагогические выводы, исследуя автобиографии и биографии выдающихся личностей, чтобы точнее определить влияние детских и юношеских впечатлений на умственное и нравственное развитие человека.

В.П. Вахтеров считал настоятельной педагогической необходимостью познать ребёнка, изучить его интересы, которые, в свою очередь, возбуждают нравственные силы ученика и являются не только мотивом, но и средством успешного обучения, а также важным стимулом нравственного роста личности.

Прогрессивная система воспитания также базировалась на идеалистической теории прирождённого «стремления к развитию» у ребёнка, подкреплённой биогенетической теорией Э. Геккеля и Ф. Мюллера, на которой, как полагал В.П. Вахтеров, должна быть построена вся педагогика и методика. Учёный в своей педагогической концепции попытался приложить теорию эволюционного развития к педагогике, аргументируя возможность построения образовательного процесса на основе естественного, природного стремления каждого обучающегося к развитию.

На современном этапе развития системы образования особое значение приобретает совершенствование процесса нравственного воспитания с учётом всего лучшего, что было накоплено педагогами прошлого. Важной составляющей творческого наследия В.П. Вахтерова является система взглядов педагога на проблему нравственного воспитания.

Нравственное воспитание – одна из форм воспроизводства, наследования нравственности в обществе. Термин «нравственное воспитание» употребляется также в узком значении – как обучение нормам общественного приличия [4, с. 171].

Сущность нравственности В.П. Вахтеров определил следующим образом: «Сама нравственность сводится к общественным стремлениям и поступкам. Если бы люди были одиночками и не встречались друг с другом, не было бы самого понятия о морали. При мощном содействии этих стремлений мы объединяемся в союзы и другие организации. Эти общественные инстинкты и стремления и есть тот цемент, который связывает людей в целые общества. Ещё на заре человеческой жизни социальные чувства объединяли первобытных людей в общества, и только благодаря общественным союзам эти люди вышли победителями» [1, с. 330–331].

Тема нравственного воспитания прослеживается в большом количестве трудах В.П. Вахтерова: «Нравственное воспитание и начальная школа» (1901 г.), «Объяснительное чтение с воспитательной точки зрения» (1901 г.), «Спорные вопросы образования» (1907 г.), «Основы новой педагогики» (1913 г.), «Национальное воспитание» (1918 г.) и др., в которых педагог раскрыл цель, поставил задачи, обосновал принципы и средства нравственного воспитания, акцентируя внимание учителей на новаторских идеях в этой области, и призывал воплощать их на практике.

В.П. Вахтеров считал, что нравственное воспитание – одна из главных задач школы и что наряду с вооружением знаниями и умениями она должна воспитывать учащихся честными, свободными гражданами и настоящими патриотами своей Родины, преданными народу и глубоко заинтересованными в его широком просвещении. По его мнению, через «призму» нравственного воспитания можно по-другому смотреть на многие проблемы обучения и воспитания.

В своих трудах В.П. Вахтеров обращался к вопросу воспитания у учащегося сознательного гуманного отношения к людям. Высшей нравственной ценностью учёный считал гуманность, которая рассматривалась им как интегральная характеристика личности, включающая комплекс её свойств, выражающих человеколюбие, уважение к человеческому достоинству, т.е. доброе отношение воспитанника к окружающим. В.П. Вахтеров в своей работе «Основы новой педагогики» (1913 г.) утверждал, что важной способностью человека являются его общественные инстинкты, которые наравне с другими требуют развития.

В число задач нравственного воспитания, выделяемых В.П. Вахтеровым, входит формирование у учащихся начального звена школы таких нравственных качеств, как патриотизм, гуманность, дисциплинированность, честь и достоинство, выполнение нравственного долга, любовь к труду, развитие чувств симпатии и привязанности, собственного достоинства и др. Вследствие достижения задач нравственного воспитания, поставленных В.П. Вахтеровым, человек и общество в целом, несомненно, станут нравственно здоровыми, жизнедеятельными и целеустремлёнными.

Главными средствами нравственного воспитания В.П. Вахтерова является, прежде всего, нравственный пример родителей и учителя, дисциплина, детский труд, игра, чтение литературы, и неотъемлемой частью общественное мнение детского коллектива.

В.П. Вахтеров рассматривал школу в качестве важнейшего института нравственного воспитания, в котором вырабатывается система отношений человека с окружающими, формируются способности будущих граждан к социальному общежитию и сотрудничеству в различных сферах общественной жизни, а также совокупность социально-нравственных качеств воспитанников, которые, в свою очередь, являются основой для их последующего нравственного воспитания и самовоспитания.

Исходя из педагогической концепции В.П. Вахтерова, мы видим, что влияние личности учителя в нравственном воспитании велико, это занимает одну из главных позиций в организации эффективного педагогического процесса. Педагог-учёный благодаря своим выступлениям, лекциям, книгам стремился изменить взгляды учителей-практиков и общественности на ребёнка, ориентировал педагогический процесс на иные гуманистические и демократические взаимоотношения участников образовательного процесса. Живое творчество учителя, его педагогическую одарённость, возбуждение интереса и активности ребенка – вот что выдвигал В.П. Вахтеров на первый план в практике учащегося.

Взгляды учёного на проблему значимости учителя в образовательном процессе носили прогрессивный характер для педагогической науки конца XIX – начала XX вв., но они являются актуальными и могут быть использованы также в теории и практике современной школы, в процессе профессионального совершенствования учителей.

Список литературы

1. **Вахтеров В.П.** Избранные педагогические сочинения / В.П. Вахтеров. – М. : Педагогика, 1987. – С. 330–331.
2. **Вахтеров В.П.** Основы новой педагогики / В.П. Вахтеров. – М. : Изд-во т-ва И.Д. Сытина, 1913. Т.1. – С. 31.
3. **Вахтерова Э.О.** В.П. Вахтеров, его жизнь и работа / Э.О. Вахтерова // под. ред. Ф.Ф. Королева. – М. : Академия педагогических наук РСФСР, 1961. – С. 5.
4. **Педагогический энциклопедический словарь** / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. – С. 171.

УДК [37,016:7]:[87,015.31:17.022.1]

ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ВАЖНЕЙШАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Пузанова А.Е.

магистрант I курса, направление подготовки
44.04.01 «Педагогическое образование», маги-
стерская программа «Изобразительное искус-
ство» ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

puzanova99@mail.ua

Научный руководитель: Митрофанова Л.В., старший преподаватель кафедры художе-
ственного образования факультета музыкально-художественного образования имени Джу-
льетты Якубович ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

*В данной статье раскрывается сущность понятия «художественно-эстетическое образование». Рассматривается важность художе-
ственно-эстетического воспитания как особой формы развития чув-
ства прекрасного, способности воспринимать, чувствовать и пони-
мать красоту искусства.*

Ключевые слова: художественно-эстетическое образование, эстетическое воспитание, изобразительное искусство, гармония, лич-
ность.

Искусство имеет глубокие и близкие отношения с человеком. Отражая жизнь в худо-
жественных образах, она развивает все стороны личности, побуждая человека работать
над самосовершенствованием. Его духовная, эстетическая, культурная наполненность, его творческая
сторона, влияя на внутренний мир человека, побуждает его двигаться в соответствии с требованиями
современного процесса развития общества, в котором будущее определяется творчески развитыми
людьми, которые осознают важность культурных ценностей, достижений мировых культур, форми-
рующих роль искусства.

Эстетическая и художественная культура – важнейшие составляющие духовного образа чело-
века. Их наличие и уровень развития в человеке определяют его интеллект, творческую направлен-
ность его стремлений и деятельности, особую духовность отношений с миром и другими людьми. Без
развитой способности чувствовать эстетику человечество вряд ли могло бы реализовать себя в таком
разностороннем, богатом и прекрасном мире «второй природы», то есть культуры. Однако их форми-
рование – результат сознательного воздействия, т.е. эстетического воспитания [1, с. 12].

Значение эстетического и художественного развития личности как важнейшего рычага обще-
ственного прогресса возрастает в переходные эпохи, требующие от человека повышенной творче-
ской активности, напряжения всех его духовных сил. Это период, который сегодня переживает наша
страна. Запас прочности при проведении реформ не в последнюю очередь определяется эстетическим
потенциалом общества и живущих поколений. Именно это обстоятельство чрезвычайно актуализиру-
ет проблему формирования эстетической и художественной культуры личности, создания для этого
благоприятных условий.

Культура – фундаментальный и исторически долгосрочный показатель творчества людей, соот-
ношение уровней и качества развития сообществ и отдельных народов, критерий оценки историче-
ского курса и перспектив основных социальных субъектов, каждого человека. Эстетическая культура
общества конкретизирует и персонализирует, прежде всего, эстетическую культуру личности. Это

количество и мера развития эстетического сознания и мировоззрения, эстетического вкуса, полноты и последовательности их проявления в поведении, общении и личностной деятельности [1, с. 23].

Художественно-эстетическое воспитание дает умение воспринимать и оценивать мир с точки зрения гармонии, совершенства и красоты, является главной составляющей эстетической культуры личности. Процесс обучения человека формируется благодаря умению преобразовывать мир в соответствии со своими целями и желаниями. Художественное и эстетическое образование учеников не ограничивается исключительно художественными вкусами, идеалами, потребностями и убеждениями личности.

Эстетическое воспитание – это целенаправленное, постоянное воздействие на личность с целью ее эстетического развития, а также свойство регулярно ощущать потребность в эстетической деятельности [2, с. 5].

Художественное и эстетическое развитие играет важнейшую роль в формировании характера и нравственных качеств, а также хорошего вкуса и поведения.

В процессе эстетической и художественной деятельности совершенствуются мыслительные операции: синтез, анализ, сравнение, формируются мыслительные навыки, умение планировать свою деятельность. Это способствует интеллектуальному развитию, что, в свою очередь, гарантирует полноценное эстетическое воспитание.

Значение и важность художественного и эстетического развития особенно актуальны в наше время, когда истинные человеческие ценности и моральные идеалы отошли на второй план. Стойкость заменяется ценой, а грубая сила, изобретательность и ложь становятся «добродетелями», основанными на коммерческих отношениях.

Под художественно-эстетическим воспитанием понимается развитие чувства прекрасного, способность воспринимать, чувствовать и понимать красоту искусства. Ведь искусство играет важную роль в формировании основ патриотизма: дети проникнуты любовью к родной природе, своей Родине, своему городу, гордятся плодами родительского труда и постепенно познают понятие дома [3, с. 10].

Основные направления развития художественно-эстетического воспитания:

- универсальность эстетического воспитания всех учебных дисциплин и форм деятельности;
- взаимосвязь форм деятельности человека в образовательном процессе;
- целостное мировосприятие, основанное на единстве рационально-научного и художественно-образного знания;
- создание эстетически развитой и заинтересованной аудитории слушателей и зрителей, активизация художественной жизни общества;
- использование возможностей искусства, художественно-творческой деятельности с целью саморазвития, самосовершенствования учащегося, самореализации его творческих способностей;
- знакомство учащихся с ценностями отечественной и зарубежной художественной культуры, лучшими образцами народного, классического и современного искусства;
- развитие опережающего образования и обучения детей как субъектов решения актуальных и глобальных проблем будущего [3, с. 30].

Сущность и смысл художественного и эстетического воспитания – это создание, сотворение культуры, которое с помощью искусства и науки, художественного преобразования мира поможет учащемуся обрести истинно человеческое сознание, воспитать волю и сострадание к окружающим, участвовать в создании добра и красоты. Не только запоминать, закреплять, усваивать, повторять, но прежде всего – испытывать, оценивать, творить, выражать, то есть становиться предметом культурной и творческой деятельности. Перейти от сугубо грамматического содержания предмета к духовно-социальному, сущностному содержанию, благодаря которому возникли и существуют все без исключения виды искусства в человеческом обществе.

Список литературы

1. **Киященко Н.И.** Современные концепции эстетического воспитания / Н.И. Киященко. – М. : ИФРАН, 1998. – С. 303.
2. **История педагогики и образования.** Управление школьным образованием в России в XIX–XX веках : учеб. пособие для акад. бакалавриата / Н.М. Федорова. – М. : Юрайт, 2019. – С. 12.
3. **Педагогика.** Воспитательная деятельность педагога : учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры/ Н.Е. Щуркова.–М. : Юрайт, 2019. – 120 с.

УДК 378.0.-021.321(560)

ОСОБЕННОСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ТУРЦИИ

Тарабан Д.О.

студент III курса, направление подготовки «Английский язык и литература. Язык и литература (турецкий)», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
dima.taraban.01@mail.ru

Научный руководитель: Пантыкина Н.И., старший преподаватель кафедры английской и восточной филологии филологического факультета ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В данной статье раскрываются особенности высшего образования в Турции. Автор рассматривает реформацию высшего образования в Турецкой Республике, а также выделяет основные черты обучения в высших учебных заведениях страны.

Ключевые слова: высшее образование, университет, Турция, студент.

В современном мире Турция имеет ряд преобладающих аспектов и положительных качеств, чтобы стать местом получения образования. Ведь сейчас образование в Турции становится всё более престижным и доступным, тем самым предоставляя возможность как турецким гражданам, так и иностранным пройти качественное обучение в одном из университетов страны.

Целью данной статьи является рассмотреть особенности высшего образования Турции и пути его развития. Достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач: 1) рассмотреть реформацию высшего образования в Турции; 2) выявить особенности поступления граждан Турции в высшие учреждения.

Рассмотрев работы А.Н. Кононова, Н.Г. Киреева, а также зарубежных исследователей М. Riza Neyet, Н. Ediskun, мы можем сделать свои наблюдения и решить поставленные задачи в данной статье.

Начиная с 1923 года в Турецкой Республике насчитывалось почти 7500 учащихся средних школ, около 3000 учащихся старших классов, 2000 учащихся техникумов, примерно 18 000 учащихся средних школ. Однако 7000 учащихся заявили, что они действительно являются учениками, а остальные – числятся в учреждении из-за военной службы. При этом население Турции составляло около 13 миллионов человек [3]. И лишь в 1997 году в Турции ввели обязательное 5-летнее обучение. Итак, рассмотрим процесс развития высшего образования с конца прошлого века и до наших дней.

Как и в других странах, национальная система образования в Турции находится под контролем государства. В нее входят обязательная часть (школа), а также дополнительное (высшее) образование, которое получается по желанию.

В возрасте трех лет турецкие дети начинают готовиться к школе и могут пойти в детский сад для этого. В возрасте шести лет дети поступают в начальную школу, и посещение является обязательным. Обучение длится восемь лет, после чего выпускники получают дипломы начальной школы. Этот документ дает студенту право поступить в среднюю школу, где он будет учиться еще четыре года [1].

В течение 2009–2010 учебного года в Турции было 163 высших учебных заведения. Старейшим университетом в стране является Стамбульский университет, который восходит к XV веку и предлагает высококачественное образование в стране. Кроме того, крупнейшим государственным университетом страны является Университет Анкары [5].

Все образовательные учреждения в Турции работают на основе Закона о высшем образовании № 2547, принятого в 1981 году. В том же году в Турции была проведена еще одна реформа структуры образования, направленная на ее унификацию. Турция присоединилась к Зоне Европейского

образования в 2001 году и участвовала в дискуссиях: Пражская декларация 2001 года; Берлинская декларация 2003 года; Декларация Бергена 2005 года; Лондонская декларация 2007 года. Турция представила национальные доклады о Болонской реформе в 2009, 2007 и 2005 годах [4]. Болонская декларация, подписанная Турцией в 2001 году, содержала шесть важных положений:

1. В дальнейшем необходимо указывать определенные степени образования и внедрить дополнительно приложения к диплому с баллами.
2. Введение двухциклического обучения: базового и последиplomного (бакалавриат и магистратура). При этом необходимо, чтобы первый цикл длился не менее 3-х лет.
3. Внедрение новой европейской системы зачетных баллов в оценивании студентов. Предлагается следовать Европейской системе переводных зачетных единиц (ECTS), сделав ее накопительной системой.
4. Существенно развить и стимулировать мобильность турецких студентов, преподавателей и администрации.
5. Развить европейское сотрудничество для улучшения качества турецкого высшего образования с целью сопоставления критериев и методологий преподавания.
6. Улучшение возможностей трудоустройства выпускников и наблюдение за их дальнейшей карьерой.

Турецким студентам предоставили возможность участвовать в таких международных программах, как Socrates, Leonardo Da Vinci, Erasmus, Youth. Турецкими властями были предприняты различные меры с целью возвращения выпускников на отечественный рынок труда. Например, была разработана программа «Место назначения – Турция», которую исполнил TÜBİTAK. Она заключалась в том, что представители крупного турецкого бизнеса должны были посетить 200 вузов в США и презентовать проект о возможностях дальнейшего развития карьеры для студентов турецкого происхождения [4].

На сегодняшний день для получения высшего образования предусмотрены следующие учреждения: университеты, полицейские и военные академии, высшие школы профессиональной подготовки.

Чтобы поступить в университет, абитуриент должен сдать определенное количество экзаменов. В каждом из учреждений есть своя программа приема. В одном из них вы можете получить степень бакалавра (4 года), степень магистра (2-3 года, в зависимости от специальности) и степень аспиранта (3-5 лет) [6].

Стоимость в год начинается с 500 долларов США и может достигать 15 000. Стоимость вечерних и дистанционных курсов выше, чем для очных курсов. Кроме того, студенты имеют право на получение стипендии за успехи в учебе. Стипендия составляет 150 долларов в месяц [6].

Граждане других государств не могут занимать бюджетное место. Для них поступление осуществляется только на платной основе. Государство предоставляет студентам специальные квоты для оплаты их учебы или повседневных потребностей (проживание, питание и тому подобное) [2].

В Турции степень бакалавра присуждается после успешного четырехлетнего обучения в университете. Некоторые квалификации делятся на первый и второй уровни образования. К ним относятся подготовка специалистов в области стоматологии и ветеринарии со сроком обучения пять лет, медицины – шесть лет. Квалификация в этих трех областях обучения соответствует степени бакалавра и степени магистра. Первый этап в Турции требует накопления 240 кредитов ECTS.

Второй этап обучения приведет к присуждению степени магистра. Существует два типа магистерских программ: с написанием диссертации и без написания диссертации:

□ магистерские программы с написанием диссертации включают не менее 7 лекций, один семестр, диссертацию и накопление 120 кредитов ECTS; продолжительность такой магистерской программы составляет два года;

□ магистерские программы без диссертации состоят из 10 лекций и полугодового проекта с накоплением 90 кредитов ECTS; полугодовой проект оценивается на основе дифференцированного экзамена, продолжительность такой магистерской программы составляет полтора года.

В 2006–2007 учебном году 97% студентов высшего образования в Турции учились в рамках двухступенчатой системы образования [6].

Таким образом, в нашей статье раскрыты особенности высшего образования в Турции, а также рассмотрены реформы, направленные на улучшение образования в стране для ее граждан. Турецкая система образования была малопривлекательной даже для собственных граждан несколько десятилетий назад, но в последние годы сфера высшего образования в Турции быстро росла как

количественно, так и качественно. Причина этого роста заключалась в том, что государство начало выделять значительные средства на повышение уровня образования, привлекать иностранных преподавателей и студентов, развивать университеты как исследовательские центры, способные генерировать новые знания. В результате стремительного развития Турция успешно интегрировала свою систему высшего образования в европейскую, а Болонский процесс оказал положительное влияние на развитие образования в стране.

Список литературы

1. Грунина Э.А. Структура системы образования Турции / Э.А. Грунина. – М. : МГУ, 1991. – 270 с.
2. М. Рыза Хейет Высшее образование в Турции для иностранных студентов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://turkeyinfo.ru/forum/stati145/visshee-obrazovanie-turcii-dlya-inostrannih-studentov-t3010719.html>, свободный (Дата обращения: 23.10.2021 г.).
3. Орешкова С.Ф. Проблемы истории Турции / С.Ф. Орешкова, Б.М. Поцхверия. – М. : Наука, 1971. – 110 с.
4. Усманова С.М. Проблемы и перспективы интеграции системы высшего педагогического образования Турции в Европейское сообщество. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2009_23_2/usmanova.pdf, свободный (Дата обращения: 24.10.2021 г.).
5. Ediskun H. Turk dilbilgisi / H. Ediskun. – Istanbul: Remzi Kitabevi, 1985. – 407 s.
6. Mizikaci F. Higher Education in Turkey / F. Mizikaci. – Bucharest, UNESCO, 2006. – 270 s.

МЕТОДИКА ПОДГОТОВКИ УЧАЩИХСЯ К ОЛИМПИАДЕ ПО ПРОГРАММИРОВАНИЮ

Тивоненко А.А.

студентка III курса, направление подготовки
44.04.01 «Педагогическое образование. Информатика и образовательная робототехника»,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
anikyn@gmail.com

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

В данной статье проанализированы особенности проведения олимпиад по информатике (программированию). Выделены и обоснованы принципы подготовки учащихся к данному виду олимпиад.

Ключевые слова: информатика, программирование, алгоритм, подготовка к олимпиаде, язык программирования, турнирная система.

Предметные олимпиады – это состязание школьников, в котором участники демонстрируют свои навыки и знания по определённым предметам. Организаторы олимпиад проводят их с целью заинтересовать учащихся тем или иным предметом, а учащиеся используют победы в олимпиадах для получения дополнительных баллов при поступлении в выбранные высшие учебные заведения. В связи с этим олимпиадное движение становится все более актуальным и популярным, и все острее встает проблема подготовки учащихся к участию в различного рода олимпиадах. Коснулось это и олимпиад по информатике (программированию). Программирование возьмем в скобки, потому что в школьной программе предмет называется информатика, а программирование – это только раздел, и тем не менее большинство олимпиад в этой области посвящены именно программированию.

Рассмотрим подробнее, что же это такое. Олимпиада по программированию – это прежде всего интеллектуальное соревнование по решению задач разного уровня сложности с использованием компьютера и допустимых языков программирования. Для решения заданий олимпиады необходимо придумать и применить алгоритм, а также реализовать его на одном из разрешенных языков программирования. Олимпиады бывают личные и командные. В личных олимпиадах участвует один человек, и ему выделяется один компьютер для выполнения заданий, а в командных олимпиадах обычно участвует три человека, и им на всё время олимпиады дается также один компьютер для решения олимпиадных задач [3].

Как уже было сказано выше, обычно на олимпиадах по программированию участникам предлагается некоторый набор задач различного уровня сложности и решением задачи является программа, которая должна корректно считывать любые входные данные указанного формата из определённого входного потока, корректно обрабатывать их согласно условию задачи и выводить в определённый выходной поток в указанном виде. Для ввода-вывода могут использоваться как стандартные консольные потоки, так и файловые.

Особенностью олимпиадных задач является художественность и запутанность их условия. В условии задачи очень редко ведется речь о структурах данных и алгоритмах, приводящих к решению. Чаще условие задачи представляет собой короткий рассказ со своим сюжетом, героями и конфликтом.

Таким образом, чтобы решить олимпиадную задачу, нужно не просто написать заданный алгоритм, а предварительно составить математическую модель событий, и уже по ней отыскать этот алгоритм. Алгоритм может быть как одним из уже известных алгоритмов, так и абсолютно новым, непохожим на другие.

Все решения проверяются автоматизированной тестирующей системой. Она запускает каждое решение на некотором наборе тестов. После завершения работы программы она сравнивает выходные данные с эталонными. Участие в олимпиаде по программированию считается успешным, если участники смогли составить программу и проверить ее на тестах, предоставленных жюри. Решение задачи считается правильным, если турнирная система дает правильные результаты на (всех) тестах жюри. Турнирная система – это среда, в которой можно отослать свой исходный код, и она проверит его на заданных тестах. Чаще всего на олимпиадах используются турнирные системы, такие как Contester и eJudge.

Отметим, что программирование на олимпиаде – это алгоритмическое программирование, где нужно придумать алгоритм к решению задачи, и желательно эффективный. Понять, вложится ли решение в указанные ограничения по времени и в границы числового диапазона используемых типов данных.

Е.Ф. Родыгин указывает на то, что «<...> важно за ограниченное время понять смысл задачи формализовать ее и предложить оптимальный алгоритм решения с учетом заданных ограничений <...> каждая задача, предлагаемая на олимпиадах высокого уровня, является уникальной и в чистом виде ее решение нельзя прочесть в каких-либо источниках. Даже знание большого количества опубликованных в литературе алгоритмов не гарантирует ее решения, не говоря о том, что число таких алгоритмов достаточно велико и знать школьникам их практически невозможно» [2].

Важной особенностью олимпиады по программированию является то, что она не делится по классам, то есть нет набора тем для каждого класса, а значит ученики 8, 9, 10 и 11 классов могут соревноваться между собой.

Для участия в олимпиаде остро встает вопрос с подготовкой. И сейчас разберемся, в чем же заключается подготовка ученика-олимпиадника. Прежде всего подготовка «ученика-олимпиадника» начинается с подготовки учителя, перед которым встает множество проблем, и наиболее важные из них:

- 1) наличие самих задач;
- 2) знание алгоритмов решения олимпиадных задач;
- 3) знание языков программирования;
- 4) время на изучение, отладку и проверку задач;
- 5) в школьной программе нет такого предмета «программирование».

Несмотря на то, что круг задач, рассматриваемых на олимпиаде по программированию, ограничен, решение задачи может быть сложным не только для ученика, но и для учителя, так как некоторые задачи требуют знания высшей математики.

Для устранения этих проблем необходимо проводить курсы по изучению языков программирования и алгоритмизации для учителей, курсы по изучению олимпиадного программирования и выделять время для самостоятельной подготовки учителей с использованием материалов из дополнительных источников.

Школьникам на олимпиаде необходимо знать большое количество типовых алгоритмов, уметь распознать ситуацию, для которой алгоритм применяется, или адаптировать его для конкретной задачи. Натаскивать школьников не получится, так как неизвестно, какие задачи будут на конкретной олимпиаде.

Для успешного выполнения олимпиадных задач школьнику требуется:

- 1) в совершенстве владеть языком и средой программирования, уметь строить и воплощать с помощью этого языка различные алгоритмы;
- 2) владеть необходимым математическим аппаратом;
- 3) знать алгоритмы решения основных классов задач, их оптимизацию.

Отсюда можно сделать вывод, что в рамках школьной базовой программы подготовить школьников к олимпиаде невозможно.

М. Медведев отмечает: «Всем давно известно, что школьный курс информатики – это одно, а олимпиады по информатике – это совсем другое. Да, в примерной программе по информатике, в 9 классе, довольно большое количество часов уделено изучению программирования. В учебнике Семакина для 9 класса обучение программированию основано на языке Паскаль, у Угриновича примеры

даны применительно к Visual Basic. Но, даже если применить дифференцированный подход к обучению школьников, вряд ли этих часов хватит для подготовки к олимпиадам отдельных школьников с «нуля»» [1].

Поэтому необходимо углубленное изучение предмета в кружках, на факультативах или самостоятельно. Желательно также углубленное изучение математики.

Мы предлагаем такие варианты самостоятельной подготовки школьника к олимпиадам по программированию.

1. Самостоятельно: не нужны расходы, но требуется самодисциплина и много времени. Все учебные материалы можно найти в интернете: электронные учебники и задачки, онлайн-тренажеры, видеоуроки для новичков на Youtube и пр.

2. С репетитором: нужны расходы, затраты времени, и самодисциплину никто не отменял.

3. На онлайн-курсах: можно совмещать с учебой в школе, спортивными секциями и кружками. Занятия проводят в режиме реального времени и записывают. Если пропускается онлайн-урок, то есть возможность посмотреть его запись.

Подготовка к олимпиаде должна начинаться как можно раньше, но в разумных пределах. Подготовка к олимпиаде областного уровня может начинаться с 7-8 класса. Причем, если это факультатив или кружок внутри школы, то количество человек в группе должно быть ограничено, а занятия идут не как обычные уроки, а как тренировки: берется тема, рассматриваются задачи, несколько задач проходят полный разбор с выбором алгоритма устным описанием, рассмотрением оптимального и неоптимального решения, а остальные идут на самостоятельное решение с последующим анализом ошибок, с учетом времени, которое тратится на задачу.

Очень важным при подготовке будет и выбор языка программирования. Из наиболее используемых в школе следует назвать C++, Python, Pascal. Но надо учитывать, что Pascal не обладает таким набором библиотек, как C++ или Python и не пригодится при участии в студенческих олимпиадах. Python в реальности является интерпретатором, и на нем нельзя решить все задачи, потому что он медленный, но он легок в изучении, следовательно, он подойдет для школьной или городской олимпиады, но в более серьезных олимпиадах даже правильные решения не пройдут ограничение по времени выполнения задачи. Рекомендательный язык для олимпиад по информатике – это C++. В нем надо знать базовый синтаксис, стандартные структуры данных, а в библиотеке STL – уметь работать со списками, векторами, ассоциативными массивами, множествами и подобными базовыми классами. Освоить язык можно, сначала изучив самые базовые вещи и в ходе решения самых простых задач: ввод, преобразование данных, операторы цикла, перебор, сортировку и поиск. После можно перейти к более сложным темам: деревья, графы, нахождением кратчайшего пути в графе, мостов и остовных деревьев, выпуклые оболочки в геометрии, базовая теория игр и динамическое программирование.

Как было замечено выше, без углубленного знания математики больших успехов в олимпиадах по программированию достигнуть не удастся. По математике нужно знать такие базовые темы как: делимость, свойства делимости, представление целых чисел, тригонометрию, комбинаторику, геометрические задачи.

Также учителю необходимо научить школьников:

1. Оценивать и распределять свои силы, знания и время на олимпиаде в соответствии со сложностью предлагаемых задач.

2. Если задача сложная, пробовать надо реализовать хотя бы частный случай, чтобы набрать хоть какие-то баллы.

3. Не заикливаться на одной задаче.

4. Четко соблюдать указанные в условии форматы входных и выходных данных

5. Если задача не проходит проверку на каких-то тестах, то проверять ее работоспособность надо с минимальных и максимальных значений для входных данных – это поможет найти ошибку с использованием типов. Потом определять частные случаи решения и проверять их.

Таким образом, основными особенностями подготовки школьников к олимпиадному программированию являются следующие: постоянные тренировки, которые идут почти на спортивном уровне; большие затраты времени, длительность олимпиады с разбором часто превышает 6 часов; алгоритмы и формулы, применяемые при решении большинства задач, изучаются только в высших учебных заведениях; хорошее знание языка программирования не дает стопроцентной гарантии, что учащийся победит даже на школьной или районной олимпиаде.



Список литературы

1. **Медведев М.** Методика подготовки к олимпиадам по информатике. – Электронный ресурс. – Режим доступа: http://inf777.narod.ru/podgotovka_k_olympiad/metodika_podgotovki.htm, свободный (Дата обращения: 06.11.2021 г.).
2. **Родыгин Е.Ф.** Особенности подготовки учащихся к олимпиадам по программированию // ИТО. – Вестник Марийского государственного университета. – 2010. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-podgotovki-uchaschihsya-k-olimpiadam-po-programirovaniyu/viewer>, свободный (Дата обращения: 06.11.2021 г.).
3. **Wikimedia Foundation. 2010** [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1075000/>, Олимпиада по программированию, свободный (Дата обращения: 24.10.2021 г.).

УДК 373.2.016:81-028.31

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ КОНТЕКСТНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Тинькова А.В.

магистрант I курса, направление подготовки
44.04.03 Специальное (дефектологическое) обра-
зование, магистерская программа «Логопедия»,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
anastasia_tin@mail.ru

Научный руководитель: Рычкова Т.А., канд. мед. наук, доцент кафедры дефектологии и психологической коррекции Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В данной статье описываются особенности связной контекстной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и обосновывается необходимость ее формирования в ходе логопедической работы.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, связная контекстная речь, общее недоразвитие речи.

Важным показателем готовности детей к обучению в школе является уровень сформированности связной речи. Психолого-педагогические исследования в коррекционной педагогике показывают, что в настоящее время наблюдается устойчивая тенденция к увеличению числа детей с тяжелыми нарушениями речи, особенно с общим недоразвитием речи III уровня. Данный факт обуславливает актуальность выявления особенностей связной речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Под общим недоразвитием речи понимают различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне при нормальном слухе и интеллекте [2, с. 5].

Общее недоразвитие речи (ОНР) III уровня характеризуется в основном отставанием грамматического и фонематического развития речи. Экспрессивная речь довольно активна, ребенок строит развернутые фразы и использует большой словарный запас.

Психолого-педагогические исследования в коррекционной педагогике показывают, что в настоящее время наблюдается устойчивая тенденция к увеличению числа детей с тяжелыми нарушениями речи, особенно с ОНР.

В.П. Глухов отмечал, что третий уровень речевого недоразвития характеризуется развернутой фразовой речью с остаточными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития, а также сложностью программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Высказывания этих детей характеризуются нарушением контекста и последовательности изложения, смысловыми упущениями, четко выраженной «немотивированной» ситуативностью и фрагментарностью, низким уровнем используемого языка предложений [1, с. 27].

В самостоятельной речи детей с ОНР III уровня преобладают одно- и двусложные образования, в отраженной речи также заметна тенденция к сокращению повторяемого слова до одного или двух слогов. Из-за отсутствия постоянной артикуляции отмечается непостоянный характер произношения одного и того же слова. Обиходная речь более или менее подробна, но часто наблюдается неточное знание и использование многих слов. Свободное общение затруднено, дети обычно общаются с окружающими в присутствии родителей или педагогов, которые объясняют речь ребенка. Между тем,

во многих случаях у детей с ОНР не возникает затруднений в назывании вещей, действий, знаков, качеств, состояний, которые им знакомы по жизненному опыту. Они могут достаточно свободно рассказывать о своей семье, о себе и своих друзьях, о событиях жизни вокруг них и сочинять короткий рассказ. Не зная того или иного слова, дети употребляют другое слово для обозначения подобного предмета. Иногда искомое слово заменяется другим подобным звуковым составом. То же самое и с неизвестными ребенку названиями действий. Иногда дети прибегают к пространственным объяснениям, чтобы назвать предмет или действие.

При изучении связной речи выявляются трудности в овладении основными ее видами:

- 1) пересказом;
- 2) составлением рассказов с опорой на картину;
- 3) составлением предложения по трем картинкам.

Контекстная речь – это связная речь, которая сама себе контекст, она должна быть понятна вне зависимости от той ситуации, когда имеет место данный речевой акт.

Связная контекстная речь детей с ОНР развита недостаточно хорошо. Узкий словарный запас, многократное использование слов с разными значениями, которые звучат одинаково, делают детский язык однообразным и стереотипным. Пересказывая текст, дети ОНР совершают ошибки, передавая логическую последовательность событий, не имеют личных связей и «теряют» персонажей.

В своих самостоятельных рассказах дети нередко лишь перечисляют изображенные предметы и действия, останавливаются на второстепенных деталях, упуская главное в содержании. При пересказе возникают затруднения в воспроизведении логической последовательности действий.

В своих самостоятельных рассказах дети часто перечисляют только изображенные предметы и действия, останавливаясь на незначительных деталях, упуская самое главное в содержании. При пересказе возникают трудности с воспроизведением логической последовательности действий.

История-описание детям с ОНР недоступна, обычно полное описание заменяется отдельным списком объектов и их частей. У детей возникают серьезные трудности с определением идеи рассказа, последовательным развитием и реализацией выбранного сюжета с помощью языковых конструкций [4, с. 165].

Детям часто бывает сложно создать подробный рассказ на основе картинки, серии изображений из сюжета, а иногда им сложно выделить основную идею рассказа, установить логику и порядок рассказывания историй. Истории рассказываются с упором на внешние, слабые впечатления, а не на причинно-следственные связи главных героев [5, с. 156].

При прослушивании короткого текста дети не до конца понимают смысл прочитанного, не раскрывают основных деталей, нарушают последовательность, допускают повторения, дополняют ненужные эпизоды или воспоминания из личного опыта и затрудняются с выбором.

Семантические высказывания детей с общим недоразвитием речи характеризуются отсутствием ясности, последовательности изложения и упором на внешние, поверхностные впечатления, а не на причинно-следственные связи. Самое сложное для детей с ОНР – придумать для себя историю.

Исследования В.В. Костиковой и других позволяют говорить также о том, что самостоятельная связная контекстная речь детей с недоразвитием речи является несовершенной по своей структурно-семантической организации [3, с. 60].

У них недостаточно развита способность к обобщению и последовательному выражению своих мыслей. Они имеют ограниченную и упрощенную форму набора слов и синтаксических конструкций, испытывают большие трудности при программировании высказываний, синтезировании отдельных элементов в структурное целое и выборе материала для определенной цели. Трудности программирования содержания развернутых высказываний связаны с длительными паузами, пропуском отдельных смысловых ссылок.

Таким образом, спонтанное речевое развитие ребенка с общим недоразвитием речи протекает замедленно и своеобразно, вследствие чего различные звенья речевой системы долгое время остаются не сформированными. Замедление речевого развития, трудности в овладении словарным запасом и грамматическим строем в совокупности с особенностями восприятия обращенной речи ограничивают речевые контакты ребенка со взрослыми и сверстниками, препятствуют осуществлению полноценной деятельности общения.



Список литературы

- 1. Глухов В.П.** Особенности формирования связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием [Текст] / В.П. Глухов. – М. : Просвещение, 2007. – 112 с.
- 2. Ефименкова Л.Н.** Формирование речи у дошкольников (дети с общим недоразвитием речи): пособие для логопедов / Л.Н. Ефименкова. – М. : Просвещение, 2001. – 112 с.
- 3. Костикова В.В.** Развитие вариантных возможностей речи детей старших дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / В.В. Костикова. – 2004. – С. 59–64.
- 4. Логопедия: методическое наследие** / Под ред. Л.С. Волковой. – М. : Владос, 2003. – 341 с.
- 5. Хватцев М.Е.** Логопедия: работа с дошкольниками / М.Е. Хватцев. – М. : ООО «Издательство АСТ», 2002. – 258 с.



УДК [373.3.091.12:331.103]

СИСТЕМА КРИТЕРИАЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Траскевич П.В.

магистрант II курса, направление подготовки
«Начальное образование» ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
novosyolova96@mail.ua

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

В статье предложен аналитический обзор новых способов стимулирования учебного труда учащихся, отражающих принцип личного участия, посредством использования различных видов критериального оценивания учебных достижений младших школьников.

Ключевые слова: младший школьник, государственный образовательный стандарт, критериальное оценивание учебных достижений младших школьников, портфолио.

Демократизация и гуманизация современного образования требует отказа не от контроля и оценки учебных достижений, а от рутинных форм побуждения к учению с помощью оценок. Поиск новых способов стимулирования учебного труда учащихся, принцип личного участия, набирающий силы в обучении и воспитании, определяют иные подходы к оцениванию учебных достижений младших школьников. Дополняясь принципом добровольности обучения (а значит, и контроля), оценка может превратиться в способ рационального определения личного рейтинга и статуса ученика [6, с. 39]. Перестройка системы образования в соответствии с современными запросами общества должна сопровождаться изменением общей стратегии обучения, и, соответственно, способов оценки достижений обучающихся. Необходимо создать благоприятные условия для проявления и стимулирования личностного потенциала всех участников образовательного процесса.

Современная начальная школа с 21 мая 2018 г. работает по государственному образовательному стандарту начального общего образования второго поколения. Образовательный стандарт рассматривается как средство обеспечения стабильности качества образования, его постоянного развития, связанного с изменяющимися запросами личности и семьи, ожиданиями общества и требованиями государства в сфере образования. Работа в условиях внедрения государственного образовательного стандарта начального общего образования (ГОС НОО) требует обновления содержания образования, методик и технологий обучения, системы оценивания учебных достижений младших школьников [1]. Школа, ориентированная лишь на передачу готовых знаний, умений и навыков, уходит в прошлое. Задача современной школы – «формирование человека, совершенствующего самого себя, способного самостоятельно принимать решения, отвечать за эти решения, находить пути их реализации, т.е. творческого в широком смысле этого слова» [3, с. 42].

Смена базовой парадигмы образования со «знаниевой» на «системно-деятельностную» предопределяет перенос акцента в образовании с изучения основ наук на обеспечение развития универсальных учебных действий на материале основ наук. Важнейшим компонентом содержания образования, стоящим в одном ряду с систематическими знаниями, становятся универсальные или метапредметные умения, а также стоящие за ними компетенции. Основной задачей и критерием оценки выступает уже не освоение обязательного минимума содержания образования, а овладение системой учебных действий с изучаемым учебным материалом.

Особенности ГОС НОО требуют внесения изменений во все компоненты учебного процесса: организацию и содержание совместной учебной деятельности учителя и младших школьников; отбор



и организацию учебного материала; учебную среду. Соответственно, изменяется и система оценивания, которая представляет собой один из инструментов реализации требований стандартов к результатам освоения основной образовательной программы и является необходимой частью обеспечения качества образования. Планируемые результаты освоения программы начального образования по отдельным учебным предметам представляют собой систему личностно-ориентированных целей образования, показателей их достижения и моделей инструментария. Они представлены в традиционной структуре школьных предметов и ориентируют учителя как в ожидаемых учебных достижениях выпускников начальной школы и объеме изучаемого учебного материала по отдельным разделам курса, так и в способах и особенностях организации образовательного процесса в начальной школе.

Система оценивания планируемых результатов освоения программ начальной школы, в частности, предполагает: включение учащихся в контрольно-оценочную деятельность с целью формирования навыков самооценки и самоанализа (рефлексии); использование критериальной системы оценивания; разнообразных видов, методов, форм и объектов оценивания, в том числе:

- как внутренней, так и внешней оценки при последовательном нарастании объема внешней оценки на каждой последующей ступени обучения;
- субъективных и объективных методов оценивания; стандартизованных оценки;
- интегральной оценки, в том числе портфолио, и дифференцированной оценки отдельных аспектов обучения (например, формирование умений и навыков правописания, речевых навыков, навыков работы с информацией и т.д.);
- самоанализа и самооценки обучающихся;
- оценивания как достигаемых образовательных результатов, так и процесса их формирования, а также оценивания осознанности каждым обучающимся особенностей развития своего собственного процесса обучения [4, с. 152].

Современная система оценивания строится на следующих принципах:

- оценивание является постоянным процессом: в зависимости от этапа обучения используется диагностическое (стартовое, текущее) и срезное (тематическое, промежуточное, итоговое) оценивание;
- оценивание может быть только критериальным: критериями оценивания выступают ожидаемые результаты, соответствующие учебным целям;
- оцениваться с помощью отметки могут только результаты деятельности ученика, но не его личные качества;
- оценивать можно только то, чему учат;
- критерии оценивания и алгоритм выставления отметки заранее известны и педагогам и учащимся; они могут вырабатываться совместно.

Рассмотрим в качестве примера некоторые современные методы оценивания учебных достижений младших школьников, в частности, портфолио как способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений, обучающихся в определенный период его образовательной деятельности. Особенностью портфолио является то, что его можно использовать и как внешнюю оценку, и как внутреннюю форму самоанализа, самооценки и проектирования индивидуальной траектории саморазвития самого обучающегося.

Портфолио индивидуальных образовательных достижений младших школьников разработан в соответствии с нормативными и правовыми документами («Закон об Образовании», «Об утверждении государственных образовательных стандартов Луганской Народной Республики») [1].

Основная цель использования портфолио – обучение младших школьников самоорганизации своей деятельности, их мотивации на активную познавательную деятельность, формирование рефлексивных умений, умений осуществлять адекватную самооценку своей деятельности [5, с. 111]. Портфолио является не только современной эффективной формой оценивания, но и помогает решить важные педагогические задачи, а именно: поддержать высокую учебную мотивацию обучающихся; поощрять активность и самостоятельность обучающихся, расширять возможности обучения и самообучения; развивать навыки рефлексивной и оценочной (самооценочной) деятельности обучающихся; формировать умение учиться – ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность; закладывать дополнительные предпосылки и возможности для успешной социализации.

Помимо этого, преимущества этого метода оценивания достижений младших школьников в том, что портфолио:

- содержит задания, которые выстроены на основе УМК, реализующего новые образовательные стандарты начальной школы;

- позволяет сфокусировать на процессуальном контроле новые приоритеты современного образования, которыми являются УУД (универсальные учебные действия);
- позволяет учесть особенности развития критического мышления учащихся путем использования трех стадий: вызов (проблемная ситуация) – осмысление – рефлексия;
- помогает учащимся самим определять цели обучения, осуществлять активное присвоение информации и размышлять о том, что они узнали.

Таким образом, учебное портфолио в начальной школе – специальное образовательное пространство, где происходит совместная работа детей и учителя по накоплению, систематизации, анализу и представлению каждым учащимся своих результатов и достижений за определённый отрезок времени.

Одним из наиболее широко распространенных способов оценивания учебных достижений в настоящее время является критериальная оценка.

Критериальное оценивание учебных достижений учащихся особенно актуально в рамках перехода образовательных учреждений на новые государственные стандарты. Его суть заключается в том, что младшим школьникам предлагаются конкретные критерии оценивания их учебной деятельности, устных, письменных и других видов работ. Таким образом, критериальная система оценивания является реальной системой, которая согласована со всеми участниками образовательного взаимодействия и направлена на индивидуальное развитие компетентности учеников, соответствующей целям и содержанию современного образования.

Один из основателей педагогики сотрудничества, Ш.А. Амонашвили предлагает использовать содержательную оценку. Содержательная оценка – это процесс соотнесения результата и хода деятельности с намеченными в эталоне для того, чтобы выяснить уровень и качество продвижения, наметить и принять задачи для дальнейшего роста ребенка. В основе содержательной оценки лежит действие контроля, т.е. процесс соотнесения хода и результата деятельности с эталонами, через призму которых рассматриваются пробелы, недостатки, ошибки ребенка.

Педагог призывает учителей использовать содержательные оценки, которые заменяют императивные (то есть, принуждающие и необходимые) отметки. Содержательные оценки – это неотъемлемая часть личностно-ориентированного педагогического процесса. Содержательные оценки помогают сделать педагогический процесс наиболее гуманным и направленным на развитие личности ребенка. Во-первых, учитель лишает оценки силовое ядро, а себя самого – «жезла власти». Во-вторых, содержательные оценки становятся и условием, и результатом сотрудничества, взаимоотношений между учителем и детьми, закрепляя между ними взаимопонимание и взаимное доверие на долгие годы [2, с. 19].

Еще один способ реализации безотметочного обучения в современной начальной школе – «Волшебные линейки» (Г.А. Цукерман). Они напоминают ребенку линейку, измерительный прибор, с разными уровнями обучения:

- очень высокий уровень (пометка вверху линейки);
- высокий уровень;
- средний уровень;
- низкий уровень (пометка внизу линейки).

С помощью линейки можно измерить все, что угодно. Такая оценка, прежде всего:

- позволяет любому ребенку увидеть свои успехи (всегда есть критерий, по которому ребенка можно оценить как «успешного»);
- удерживает учебную функцию отметки: крестик на линейке отражает реальное продвижение в изучаемом предметном содержании;
- помогает избежать сравнения детей между собой (поскольку у каждого из них оценочная линейка только в собственной тетрадке) [6, с. 85].

Только после самооценки наступает очередь оценки учителя. Собрав тетради, учитель ставит свои плюсики на линейках. Совпадения детской и учительской оценок (вне зависимости от того, низко или высоко оценил свою работу ребенок) означает: «Молодец! Ты умеешь себя оценивать». В случае завышенной, а тем более заниженной, самооценки учеником своей работы учитель еще раз раскрывает ребенку критерии оценивания и просит в следующий раз быть к себе добрее или строже. Этими линейками также пользуются, когда необходимо спрогнозировать результат своей работы. Таким образом, прогностическая самооценка позволяет ребенку оценить свои возможности и результаты и приучает его к самоконтролю.

Обобщая изложенные выше подходы к оцениванию результатов учебной деятельности, можем сделать вывод, что переход на новые стандарты требует использования различных подходов к оцени-

ванию учебных достижений младших школьников в свете решения главной задачи учителя – научить детей учиться и создать условия для проявления и стимулирования личностного потенциала всех участников образовательного процесса.

Список литературы

- 1. Приказ** «Об утверждении государственных образовательных стандартов Луганской Народной Республики» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://sovminlnr.ru/docs/2018/06/19/u495-od.pdf>, свободный (Дата обращения: 11.11.2021 г.).
- 2. Амонашвили Ш.А.** Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. – Мн., 2010. – 234 с.
- 3. Бардин К.В.** Как научить детей учиться / К.В. Бардин. – М. : Просвещение, 2016. – 134 с.
- 4. Бершадский М.Е.** Оценивание как диагностика достижения планируемых результатов образования / М.Е. Бершадский // Народное образование. – 2013. – № 1. – С. 161.
- 5. Фельдштейн Д.И., Амонашвили Ш.А., Леонтьев А.А., Бондырева С.К.** Образовательная система «Школа 2100». / Д.И. Фельдштейн, Ш.А. Амонашвили, А.А. Леонтьев, С.К. Бондырева. – М. : БАЛАСС, 2014. С. 99–115.
- 6. Цукерман Г.А.** Оценка без отметки / Г.А. Цукерман. – М. : Эксперимент. – 2017. – 113 с.

УДК 373.5.016:811.581

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УПРАЖНЕНИЙ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Тривайло Е.И.

студентка IV курса, специальность «Китайский и английский язык и литература»,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
k.trivaylo2000@gmail.com

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

В данной статье раскрывается сущность понятия «коммуникативная методика преподавания». Рассматривается возможность использования коммуникативных упражнений в обучении китайскому языку детей среднего школьного возраста.

Ключевые слова: коммуникативная методика, китайский язык, средний школьный возраст, упражнения.

На сегодняшний день в мире преподавания китайского языка на первое место ставятся именно коммуникативно-речевые навыки. Автор «Очерков лингводидактики китайского языка» И.В. Кочергин пишет: «Обучение иностранному языку является обучением деятельности на этом языке, такой вид деятельности получил название речевой» [2, с. 1]. Поэтому в процессе обучения необходимо одинаково обращать внимание на все виды речевой деятельности, которые включают в себя говорение, аудирование, чтение и письмо.

На данный момент в процессе преподавания китайского языка исследователи разрабатывают все новые и новые упражнения, которые составляют базу авторских методик обучения детей среднего школьного возраста китайскому языку.

Самый сложный из детских возрастов – средний школьный, это время перехода из детства в юность. В этом возрасте у учеников есть характерная особенность внимания – специфическая избирательность, когда подросток предпочитает выбирать интересные для него занятия или уроки, на которых они могут долго сосредотачиваться. Но присущая подросткам быстрая возбудимость и интерес к яркому, необычному часто бывают причиной непроизвольного переключения внимания.

Восприятие в этом возрасте характеризуется целенаправленностью. У детей развивается умение переключать и распределять внимание.

Память – в ней происходят новые, перестраивающие ее процессы. Память активно развивается, достигая быстро уровня, когда ребенок переходит к преимущественному пользованию этим видом памяти, в том числе опосредованной и произвольной памятью.

Автор статьи «Особенности развития учеников среднего школьного возраста (10-15 лет)» М.Г. Бочина отметила, что учащиеся средних классов, в отличие от младших школьников, не удовлетворяются внешним восприятием изучаемых предметов и явлений, а стремятся понять их сущность, существующие в них причинно-следственные связи. У них развивается абстрактное (понятийное) мышление и логическая память.

Подростки испытывают большое эмоциональное удовлетворение от исследовательской деятельности. Им нравится мыслить, делать самостоятельные открытия [4, с. 7–10].

Необходимо разобраться, что же представляет собой упражнение. Всякое ли «делание» чего-то есть упражнение?

Во-первых, в упражнении всегда есть цель. Безусловно, какое-то упражнение может давать и побочный эффект, т.е. попутно работать и на те механизмы, на формирование которых оно непосредственно не направлено. И это очень важно использовать в обучении. Но все же важнее определить главную цель каждого упражнения.

Во-вторых, упражнение – это не беспорядочное «делание», ему присуща специальная организация.

В-третьих, упражнение всегда направлено на совершенствование способа выполнения действия. Для этого оно должно предусматривать, по крайней мере, многократность повторения действия. Но одно упражнение при обучении никогда не дает конечного эффекта, даже по отношению к частной промежуточной цели. Поэтому упражнения объединяются в системы, подсистемы, комплексы [3, с. 67–68].

Н.А. Демина считает, что «система упражнений имеет своей целью практическое овладение китайским языком, она должна быть направлена на освоение тех операций с языковым материалом, которые необходимы для понимания и выражения мыслей на иностранном языке». Исследователь берет за основу классификацию, предложенную Б.А. Лапидусом, который считает, что система упражнений должна состоять из упражнений двух типов [1, с. 47]:

I тип – упражнения, направленные на активизацию языкового материала. В соответствии с уровнем активизации, на который они ориентированы, можно выделить еще три группы: чисто тренировочные упражнения; элементарные упражнения; комбинированные упражнения.

II тип – упражнения для нерегулируемой, ненаправленной активизации языкового материала при решении сложных мыслительных задач (дискуссия на какую-либо тему, беседа, конференция и т.д.) и довольно-таки большой нагрузке на воображение.

Особый акцент в своей работе Н.А. Демина делает на аудирование. По ее мнению, самые эффективные упражнения в данной области – это повторить за диктором слова и словосочетания; ответить на вопросы, которые есть в аудиозаписи; прослушать запись и пересказать; найти в прослушанном сообщении основные мысли; прослушать аудиозапись и ответить на вопросы; подобрать заголовок к услышанному; подтвердить или опровергнуть утверждения, основанные на прослушанном; составить план аудиозаписи; прослушать и попытаться понять основную мысль, несмотря на наличие незнакомых слов и т.д.

О.А. Масловец, разрабатывая методику обучения китайскому языку в средней школе, предлагает обратить внимание на классификацию упражнений Е.И. Пассова, который в качестве главного критерия для определения типов упражнений выделяет цель упражнений с точки зрения этапов образования речевого умения [3, с. 82–86]. Согласно этому критерию все упражнения делятся на:

а) имитативные условно-речевые упражнения – это упражнения, при подготовке которых учащийся для выражения определенной мысли находит языковые формы в реплике преподавателя (в речевом образце) и использует их, ничего не меняя, например: «Подтвердите, если это так»;

б) подстановочные условно-речевые упражнения отличаются тем, что в них учащиеся подставляют лексические единицы в структуру данной грамматической формы, например: «Возразите, если это не так»;

в) трансформационные условно-речевые упражнения предполагают изменение реплики (или одной из ее частей) преподавателя или же собеседника, что выражается в изменении порядка слов, грамматического времени и т.д., например: «Если вы согласны, подтвердите, но скажите иначе»;

г) репродуктивные условно-речевые упражнения предполагают самостоятельную репродукцию в репликах учащихся тех конструкций, которые были услышаны в предыдущих предложениях, например: «Угадайте!».

Упражнения, которые в методической литературе и в обиходе называют речевыми, можно разделить на три группы:

1) упражнения, в которых передается смысл услышанного или прочитанного;

2) упражнения, в которых осуществляется описание события, факта;

3) упражнения, в которых выражается отношение к какому-либо факту или событию, их оценка.

Из вышесказанного ясно, что представляют собой истинно речевые упражнения. Можно сформулировать, по крайней мере, четыре наиболее важных их типологических признака. Вот эти признаки:

1. Речевое упражнение всегда обеспечивает наличие стратегии и тактики говорящего (пишущего, читающего, слушающего).

2. Речевое упражнение всегда актуализирует взаимоотношения участников общения.



3. Речевое упражнение – это всегда новая ситуация, благодаря чему обеспечивается продуктивность высказывания (речевой деятельности).

4. Речевое упражнение развивает речевую активность и самостоятельность.

Можно сделать заключение, что речевое упражнение является формой общения, специально организованной так, что обеспечивает управляемый выбор стратегии говорящего, актуализирует взаимоотношения участников общения, вызывает их активность, воспитывает самостоятельность и продуктивность речевого умения [3, с. 90–92].

Таким образом, можно с достаточной определенностью сказать, что базовая составляющая различных методик обучения – это именно упражнения. В педагогическом процессе обучения детей среднего школьного возраста китайскому языку исследователи, основываясь на предложенных классификациях, разрабатывают системы упражнений в зависимости от конкретной цели обучения в условиях реализации коммуникативного подхода.

Вследствие того, что использование коммуникативного метода на уроках китайского языка для учеников, только начинающих изучать этот язык, дает возможность уже на первых занятиях начать говорить, можно смело считать, что использование данного метода достаточно эффективно. Он развивает языковую догадку учащихся, также хорошо усваивается новая лексика, изучаемая на уроке.

Таким образом, для того чтобы учащиеся улучшали навыки говорения и их речь была не только беглой, но и грамотной, с точки зрения носителей языка, преподавателям необходимо обращать внимание как на систему языка (что преимущественно может дать грамматико-переводная методика), так и на умение говорить (коммуникативная методика) на данном языке, в связи с различием плана содержания и плана выражения китайского языка.

Список литературы

1. **Демина Н.А.** Методика преподавания практического китайского языка / Н.А. Демина. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Восточная литература, 2006. – 88 с.

2. **Кочергин И.В.** Очерки лингводидактики китайского языка. / И.В. Кочергин. – Изд.3-е, перераб. – М. : Восточная книга, 2012. – 184 с.

3. **Пассов Е.И.** Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М. : Русский язык, 1989. – 276 с.

4. **Бочина М.Г.** Особенности развития учеников среднего школьного возраста (10-15 лет) [Электронный ресурс]. / М.Г. Бочина – Статья. Научный журнал «Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения». – 2015. – № 46. – С.7–10. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-uchenikov-srednego-shkolnogo-vozrasta-10-15-let-1/viewer/>, свободный. (Дата обращения: 21.11.2021).



УДК 373.3.016:81-028.31

О ПРОФИЛАКТИКЕ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ МАССОВОЙ ШКОЛЫ

Федосееенкова Д.И.

магистрант I курса, направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, магистерская программа «Логопедия», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
darya.fedoseenkova@bk.ru

Научный руководитель: Рычкова Т.А, канд. мед. наук, доцент кафедры дефектологии и психологической коррекции Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В данной статье раскрываются механизмы формирования чтения как сложного психофизиологического процесса, этапы его развития в онтогенезе. Проанализирована проблема нарушений чтения у первоклассников в условиях массовой школы, указаны направления и принципы логопедической работы по профилактике этих нарушений.

Ключевые слова: чтение, нарушения чтения, первоклассники, профилактика.

В жизни каждого ребенка всегда наступает весьма значимый и сложный этап обучения в школе – обучение чтению. На данном этапе закладывается возможность дальнейшего обучения и усвоения знаний. Первокласснику предстоит освоить множество сложных понятий, теоретических знаний, научиться пользоваться ими на практике. Одним из важных и основных навыков, которым должны овладеть дети, является навык чтения.

Чтение как вид деятельности играет важную роль на начальном этапе обучения в школе: оно стимулирует психическое развитие, обеспечивает общеобразовательную подготовку, влияет на формирование личности [5].

Прежде всего, чтение – сложный психофизиологический процесс. В его акте принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы. В основе этого процесса лежат «сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем» [5].

Развитие навыка чтения в онтогенезе проходит ряд этапов, качественно своеобразных ступеней. Каждый из этих этапов тесно связан с предыдущим и последующим, постепенно переходит из одного качества в другое. В предыдущей ступени накапливаются те элементы, которые обуславливают собой переход к последующей, более высокой стадии развития [3].

В формировании навыка чтения выделяют четыре этапа:

- 1) овладение звукобуквенными обозначениями;
- 2) послоговое чтение;
- 3) степень становления синтетических приемов чтения;
- 4) степень синтетического чтения.

Согласно данным современных исследователей в области изучения нарушений чтения, у 25–30% учащихся начальных классов общеобразовательных школ на начальных этапах обучения обнаруживаются нарушения чтения.

Учения о нарушениях чтения существуют уже более 100 лет. Однако и до настоящего времени вопросы диагностики, профилактики и коррекции этих нарушений являются актуальными и сложными [3].

Проблема нарушений чтения является одной из самых важных для школьного обучения, поскольку чтение из цели начального обучения превращается в средство дальнейшего получения знаний учащимися.

На начальных этапах и ступенях развития навыка чтения у детей могут выявляться стойкие и нестойкие ошибки при чтении. При развитии навыка чтения у первоклассников могут возникать следующие нарушения:

- трудности запоминания букв;
- трудности различения букв;
- трудности при прочтении прямых слогов;
- несоблюдение пауз на знаках препинания;
- непонимание прочитанного [1].

В работах ученых нарушения чтения рассматриваются как следствие недоразвития фонетико-фонематической, лексико-грамматической сторон речи, а также нарушений связной речи.

С точки зрения психологии, предпосылками нарушения чтения являются несформированность психических функций, обуславливающих нормальный процесс чтения:

- зрительного анализа и синтеза;
- внимания;
- восприятия;
- пространственных представлений;
- мнестических процессов;
- фонематического анализа и синтеза;
- фонематических представлений;
- представлений о морфологическом составе слова;
- лексико-грамматических обобщений.

Во избежание нарушений чтения необходима высоко координированная аналитическая деятельность височных, затылочных и ниже-лобных отделов обоих полушарий с дифференцированным участием речевых центров левого полушария, а также межцентральные взаимодействия.

На ранних этапах обучения чтению младших школьников очень важно выявить и предупредить нарушения чтения, а также предотвратить их переход в стойкие специфические нарушения, квалифицирующиеся как дислексия [4].

Дислексия – это частичное нарушение процесса чтения, проявляющееся в стойких и повторяющихся ошибках чтения, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе чтения [4].

Своевременное выявление у детей возникающих трудностей при чтении чрезвычайно важно для построения системы профилактической логопедической работы с первоклассниками.

Профилактика – самая эффективная мера, позволяющая своевременно предупредить возможные трудности в овладении детьми чтением. Предупредить нарушения чтения всегда намного легче, чем потом их исправить, поэтому профилактическую работу нужно начинать как можно раньше. И это особенно важно для первоклассников [2].

Профилактика заключается в устранении причин, приводящих к нарушениям чтения, в раннем выявлении этого нарушения и проведении комплекса предупредительных мер.

Учитывая предпосылки возникновения нарушений чтения, можно выделить направления профилактической работы, направленные на предупреждение нарушений чтения:

- развитие зрительного, слухового восприятия, внимания и памяти;
- развитие зрительно-пространственных функций;
- развитие моторики;
- коррекция звукопроизношения;
- работа над слоговой структурой слова;
- развитие языкового анализа и синтеза;
- формирование лексико-грамматического строя речи;
- развитие графомоторных навыков [2].

В процессе логопедической работы по профилактике нарушений чтения наиболее значимым является соблюдение следующих принципов:

1. Принцип комплексности.

2. Принцип поэтапного формирования умственных действий. В психологических исследованиях А.Н. Леонтьева, П.А. Гальперина отмечается, что становление умственных действий – сложный и длительный процесс, который начинается с установления развернутых внешних операций, а затем сокращается, свертывается, автоматизируется, постепенно становится умственным действием и осуществляется во внутреннем плане.

3. Принцип учета зоны «ближайшего развития» (по Л.С. Выготскому). Процесс развития той или иной психической функции должен осуществляться постепенно с учетом ближайшего уровня развития этой функции.

4. Принцип деятельностного подхода.

5. Онтогенетический принцип. В процессе профилактики нарушений чтения необходимо учитывать этапы и последовательность формирования предпосылок нарушения чтения в онтогенезе.

6. Принцип учета психологической структуры процесса чтения.

7. Принцип последовательности.

8. Принцип учета индивидуальных особенностей [3].

Таким образом, поскольку распространенность нарушений чтения среди первоклассников в массовых школах имеет тенденцию к значительному увеличению, а нарушения чтения оказывают отрицательное влияние на весь процесс обучения, проблема профилактики нарушений чтения остается актуальной.

Список литературы

1. Алтухова Т.А. Направления логопедической работы по преодолению трудностей формирования навыка чтения у младших школьников / Т.А. Алтухова // Сборник научных статей VII Международной конференции Российской ассоциации дислексии. – 2017. – С. 6–15.

2. Куликова И.Н. Использование игровых технологий в системе работы по предупреждению нарушений письма и чтения у дошкольников с ТНР / И.Н. Куликова, С.П. Овеснова, Е.Б. Вакеева // Специальное образование. – 2014. – Т. 1, № 10. – С. 116–119.

3. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: учеб. пособие / Р.И. Лалаева – СПб. : Лениздат, Издательство «Союз», 2002. – 224 с.

4. Нагапетян Р.С. Дислексии у детей младшего школьного возраста / Р.С. Нагапетян // Преподаватель XXI век. – 2012. – № 1. – С. 153–157.

5. Репина З.А. Теоретическое обоснование проблемы влияния несформированности интонационной стороны речи на усвоение навыка чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи / З.А. Репина, Е.А. Ларина, А.М. Седова // Специальное образование. – 2010. – № 4. – С. 27–35.



ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВАРЯ АНТОНИМОВ И СИНОНИМОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ IV УРОВНЯ

Федосеевская А.И.

магистрант I курса, направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, магистерская программа «Логопедия», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
alexandra05@mail.ua

Научный руководитель: Чубова И.И., канд. психол. наук, доцент кафедры дефектологии и психологической коррекции Института педагогики и психологии ГУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В данной статье раскрывается проблема формирования словаря антонимов и синонимов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи IV уровня. Проанализированы особенности словаря антонимов и синонимов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи IV уровня и рассмотрена необходимость и особенности его формирования.

Ключевые слова: *словарь антонимов и синонимов, старший дошкольный возраст, общее недоразвитие речи, формирование.*

Срольное значение в полноценном психическом развитии ребенка имеет своевременное и правильное овладение ребенком речью. Без хорошо развитой речи нет настоящего общения, не будет истинных успехов в учении. Развитие речи, в том числе обогащение, закрепление и активизация словаря – одна из актуальных проблем, стоящих перед дошкольным учреждением.

Овладение словарем является одним из основных условий речевого развития ребенка. Формирование словаря в качестве основы речи, его уточнение и обогащение способствует развитию и формированию познавательной возможности, овладению речевыми умениями и навыками. Усвоение дошкольником словаря обеспечивает накопление и уточнение представлений, формирование понятий, развитие содержательной стороны мышления. Богатый словарный запас – один из показателей готовности ребенка к обучению в школе, залог успешного овладения грамотой и чтением.

В онтогенезе развитие словаря основывается на развитии представлений ребёнка об окружающей действительности. Обогащение словаря зависит от познания чего-то нового, будь то предмет, признак предмета, явления, а также целенаправленные действия. Всё это ребенок усваивает в процессе речевой деятельности через общение со взрослыми, и неречевой деятельности через непосредственное взаимодействие с реальными объектами.

В процессе речевого развития у ребенка наблюдается количественный и качественный рост словаря, а именно: усвоение родовидовых отношений, развитие синонимии, антонимии, освоение многозначности слов.

В настоящее время сложилась ситуация, которая показывает, что количество детей с отклонениями в речевом развитии растёт. Среди них увеличивается число детей с общим недоразвитием речи. Под общим недоразвитием речи, согласно Р.Е. Левиной, понимают различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к её звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте. Сформированность словаря, в том числе словаря антонимов и синонимов, – один из важнейших факторов успешной подготовки к школьному обучению дошкольников с общим недоразвитием речи IV уровня [4].



У детей с общим недоразвитием речи (ОНР) четвертого уровня на фоне относительно развернутой речи наблюдается ограничение словарного запаса, неточное употребление многих лексических значений. Дети с ОНР четвертого уровня понимают значение многих слов, а объем их пассивной лексики мало отличается от лексики нормально развивающихся сверстников, но использование этих слов в устной речи, то есть активизация словаря вызывает значительные затруднения. Следовательно, выраженной особенностью лексической стороны речи детей с общим недоразвитием речи является разница в объеме их пассивного и активного словаря. Особую сложность для дошкольников с ОНР представляет овладение словарем антонимов и синонимов [3].

К нарушению сформированности словаря антонимов и синонимов приводит комплекс трудностей, к которым относят:

- трудности выделения существенных дифференциальных семантических признаков, на основе которых противопоставляется значение слов;
- недоразвитие мыслительных операций, в особенности операций сравнения и обобщения;
- несформированность семантических полей внутри лексической системы;
- неустойчивость парадигматических связей внутри лексической системы языка;
- ограниченность объема словаря, что значительно затрудняет подбор нужного слова [2].

В связи с этими особенностями развития лексики старшие дошкольники с общим недоразвитием речи испытывают особые трудности при подборе антонимов и синонимов к словам. Если дети с нормативным речевым развитием испытывают затруднения при подборе синонимов и антонимов лишь к некоторым словам, то у детей с ОНР четвертого уровня обнаруживаются ошибки при подборе антонимов и синонимов к преобладающему большинству слов.

Дети редко используют антонимы и синонимы (характеризуя величину предмета, используют только понятие: «большой-маленький», заменяя слова: «длинный», «короткий», «высокий», «низкий», «толстый», «тонкий», «широкий», «узкий»). Это обуславливает частые случаи нарушения лексической сочетаемости [1].

Вместо синонимов старшие дошкольники с ОНР IV уровня воспроизводят:

1. Слова, семантически близкие, часто такие слова ситуативно сходные (парк – зоопарк, улица – дорога, торопиться – бежать).
2. Слова, близкие по звучанию (здание – создание, парк – парта).
3. Слова, противоположные по значению, иногда повторение исходного слова с частицей НЕ (огромный – маленький, верный – неверный, правильно – неправильно).
4. Формы исходного слова или родственные слова (боец – бой, боль – болеть, праздничный – праздник).
5. Слова, которые связанные со словом-стимулом синтагматическими связями (улица – красивая) [5].

Вместо антонимов дети с ОНР четвертого уровня подбирают:

- 1) слова, семантически близкие антониму той же части речи (ночь – утро, быстро – тихо);
- 2) слова, семантически близкие, в том числе и антонимичные, предполагаемому антониму, но другой части речи (быстро – медленнее, медленный; радость – грустно; низко – высокий, широко – узкий);
- 3) слова-стимулы с частицей НЕ (взять – не взять, сказать – не сказать, шум – не шум, нет шума);
- 4) слова, которые ситуативно близки исходному слову (говорить – петь, смеяться; высоко – далеко);
- 5) формы слова-стимула (говорить – говорит);
- 6) слова, связанные синтагматическими связями со словами-стимулами (поднимать – выше);
- 7) синонимы (брать – отнимать) [5].

В процессе поиска слова дошкольники с ОНР часто теряют цель задания, подбирают слова по несущественным, второстепенным и ситуативным признакам. В результате чего дети часто воспроизводят слова, не противоположные по значению, а другие, семантически близкие слову антониму, что свидетельствуют о неумении выделить существенный признак исходного слова. Для детей с речевой патологией характерна ошибка воспроизведения слов другой грамматической категории. В ряде случаев на слово-стимул существительное дети воспроизводят прилагательное, а на слово-стимул-прилагательное, соответственно – наречие, что говорит о недостаточной дифференциации категориальных значений слов [3].

Особенности словаря старших дошкольников с ОНР определяют условия, на которых строится словарная работа:



– работа должна проводиться в процессе ознакомления детей с окружающим миром на основе активной познавательной деятельности;

– систематическое использование наглядной основы при формировании словаря;

– формирование словарного запаса должно происходить комплексно, включая развитие психических процессов и умственных способностей детей в определенной последовательности: расширение объема словарного запаса и представлений об окружающем мире, уточнение значений слов; формирование семантических полей; активизация словаря, совершенствование процесса поиска слов, перевод слов из пассивного словаря в активный.

Выделяют следующие этапы формирования словаря антонимов и синонимов:

1) подбор антонима/синонима к заданному слову;

2) отыскивание антонимов/синонимов в рассказах, стихотворениях;

3) договаривание предложения с антонимами/синонимами;

4) составление предложений и связных высказываний с заданной парой антонимов/синонимов;

5) противопоставление объектов по дифференциальному признаку с опорой на наглядный материал [5].

Содержание работы по формированию словаря антонимов и синонимов должно включать обеспечение понимания и употребления слов, которое осуществляется на основе сопоставления предметов и явлений.

В развитии словаря старших дошкольников нужно больше внимания уделять наглядности, обогащению познавательного опыта ребенка и обозначению словами предметов или явлений окружающей. Они способствуют закреплению изученного, помогают детям обобщать и систематизировать изученный материал и повысить качество его усвоения. При формировании словаря необходимо использовать иллюстративный материал. Это не только позволит детям не забыть какое-либо слово, но и поможет воспроизвести забытое, укрепит связи синонимизации, антонимизации, поддержит интерес ребенка к занятиям [4].

Обогащение словаря антонимами и синонимами – обязательное условие развития коммуникативных умений детей. Чем богаче и правильнее речь ребенка, тем легче ему выражать свои мысли, тем больше у него возможности в познании окружающей действительности, тем активнее осуществляется его психическое развитие. Бедный словарный запас мешает полноценному общению и, как следствие, всестороннему развитию ребенка [1].

Работа над синонимами помогает более точно понимать оттенки значения слова, выбрать наиболее подходящее слово из всего лексического богатства. Антонимы заставляют вспоминать, сопоставлять и противопоставлять предметы и явления по величине, форме в соответствии с их временными и пространственными соотношениями, свойствами материалов из чего сделаны и т.д.

Работа по сопоставлению слов-антонимов и слов-синонимов очень полезна для интеллектуального развития ребенка. Она помогает усваивать значение отвлеченных слов (поскольку большинство антонимов – понятия отвлеченные), запоминать эти слова, обогащать словарный запас, укреплять способность сравнивать на уровне абстракции, при этом не полагаясь на реальные предметы. Само по себе сопоставление слов-антонимов и синонимов чрезвычайно увлекает детей. В процессе работы над антонимией и синонимией развивается смысловая сторона речи [5].

Таким образом, активизация словаря антонимов и синонимов занимает значимое место в системе работы по речевому развитию детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи четвертого уровня и является одной из важнейших предпосылок для дальнейшего полноценного развития ребенка. Именно в этот возрастной период активно развивается индивидуальный словарный запас, формируется семантическое ядро словаря, что в дальнейшем отражается на уровне развития лексической стороны речи в целом.

Список литературы

1. Анищенко Л.К. Влияние синонимов и антонимов на развитие связной речи старших дошкольников / Л.К. Анищенко, Т.В. Митенкова, Е.В. Чипиль // Молодой ученый. – Казань : ООО Издательство «Молодой ученый», 2018. – № 45 (231). – С. 222–224.

2. Богатырева А.В. Формирование словаря антонимов и синонимов у детей с ОНР / А.В. Богатырева, М.А. Косткина // Вопросы дошкольной педагогики. – Казань : ООО Издательство «Молодой ученый», 2019. – № 3 (20). – С. 14–16.

3. Васерман С.В. Состояние синонимии и антонимии прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / С.В. Васерман // Новые вопросы в современной науке: материалы Меж-



дународной (заочной) научно-практической конференции. под общей редакцией А.И. Вострецова. – Нефтекамск: Научно-издательский центр «Мир науки», 2017. – С. 312–316.

4. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. – Репр. изд. – М. : Альянс, 2013. – 367 с.

5. Мерзлякова В.П. Формирование синонимических и антонимических отношений лексических единиц у дошкольников с общим недоразвитием речи / В.П. Мерзлякова, А.А. Бочкова // Наука и школа. – М. : МПГУ, 2021. – № 1. – С. 125–132.



УДК 373.3.018.43 - 047.44

АНАЛИЗ ПРАКТИКИ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Фомиченко В.Н.

магистрант II курса, направления подготовки Педагогическое образование, магистерская программа Управление образовательными организациями ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
vladislava.ishenko@mail.ru

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

В статье рассмотрен анализ практики организации дистанционного обучения в начальной школе, обоснована система дистанционного обучения, представлены нормативно-правовые основы организации дистанционного обучения в начальной школе.

Ключевые слова: дистанционное обучение, система дистанционного обучения, автоматизированный информационный комплекс, АИС «ЭлЖур», младшие школьники.

Информационные технологии являются неотъемлемой частью процесса образования [3]. Новая эпоха ставит перед школьным образованием и новую проблему – подготовить учеников к жизни в быстро меняющемся информационном обществе, в мире, где ускоряется процесс появления новых знаний, постоянно возникает потребность в новых профессиях, в непрерывном повышении квалификации. Следовательно, информатизация начальной школы играет важную роль для достижения современного качества образования и формирования информационной культуры личности XXI века.

В связи со сложившейся эпидемиологической ситуацией в мире общеобразовательные учреждения Луганской Народной Республики вынуждены были перейти на дистанционное обучение. Весьма серьезной проблемой в этом контексте стала организация дистанционного обучения в начальной школе: обучающиеся младшего школьного возраста в меньшей степени были готовы к данной форме взаимодействия в силу психологических особенностей. Кроме того, навыки самостоятельной деятельности обучающихся начальной школы находятся, скорее, на стадии формирования, что также обуславливает необходимость тщательного подбора средств обучения, основанных на применении информационных технологий.

Таким образом, актуальность данной проблемы обусловлена решением новых задач по организации дистанционного обучения в образовательных учреждениях всех уровней в условиях введения режима повышенной готовности в связи с угрозой распространения новой коронавирусной инфекции COVID-19.

Проблемы дистанционного обучения в начальной школе раскрыты на сегодняшний день недостаточно, хотя им уделено внимание в исследованиях Н.Н. Абакумовой, А.В. Гаврилина, Дж. Даниэль, Н.В. Монахова, И.В. Роберт, Е.В. Хмельницкой. Отметим, что в данных исследованиях вопросы развития дистанционного обучения в начальной и общеобразовательной школе не являлись первостепенными.

Цель исследования – проанализировать практику организации дистанционного обучения в Государственном общеобразовательном учреждении Луганской Народной Республики «Стахановская средняя школа № 32 имени П.Л. Дрёмова» (ГОУ ЛНР ССШ № 32 им. П.Л. Дрёмова).

Отметим, что эффективность дистанционного обучения в начальной школе зависит от качества

используемых материалов и мастерства педагогов, участвующих в этом процессе. Поэтому приоритетной в начальной школе является содержательная организация дистанционного обучения.

Анализ практики организации дистанционного обучения в начальной школе был проведен на базе Государственного общеобразовательного учреждения Луганской Народной Республики «Стахановская средняя школа № 32 имени П.Л. Дрёмова» (ГОУ ЛНР ССШ № 32 им. П.Л. Дрёмова).

Организация образовательного процесса на уровне начального общего образования в ГОУ ЛНР ССШ № 32 им. П.Л. Дрёмова осуществляется на основе Государственного образовательного стандарта начального общего образования Луганской Народной Республики, утвержденного приказом Министерства образования и науки Луганской Народной Республики от 21.05.2018 № 495-од, зарегистрированным в Министерстве юстиции Луганской Народной Республики 13.06.2018 за № 201/1845 (с изменениями, утвержденными приказом Министерства образования и науки Луганской Народной Республики от 24.05.2021 № 376-од, зарегистрированным в Министерстве юстиции Луганской Народной Республики 23.06.2021 за № 273/3934), Специального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья Луганской Народной Республики и Специального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) Луганской Народной Республики, утвержденных приказом Министерства образования и науки Луганской Народной Республики от 21.05.2018 № 495-од, зарегистрированным в Министерстве юстиции Луганской Народной Республики 13.06.2018 за № 200/1844, в соответствии с Временными санитарно-эпидемиологическими требованиями к условиям и организации обучения в общеобразовательных организациях, утвержденными постановлением Правительства Луганской Народной Республики от 03 ноября 2020 года № 846/20 [1].

Респондентами выступили 10 педагогов, включая директора общеобразовательного учреждения, его заместителей, педагогов начального образования, а также педагогов, преподающих в начальной школе: учителей музыки, изобразительного искусства, физической культуры.

Отметим, что в 2015–2016 учебном году ГОУ ЛНР ССШ № 32 им. П.Л. Дрёмова стало пилотной площадкой республиканского проекта «Электронный журнал для образовательных учреждений ЭлЖур» (АИС «ЭлЖур»). АИС «ЭлЖур» – многофункциональный, автоматизированный информационный комплекс, который сопровождает большинство школьных процессов, связанных с учебной деятельностью, а также позволяет формировать общее коммуникационное пространство всех участников образовательной деятельности – от администрации школы до учеников и родителей.

В ГОУ ЛНР ССШ № 32 им. П.Л. Дрёмова ответственность за разработку и реализацию дистанционного обучения несёт директор и заместитель директора по учебно-воспитательной работе; в данном общеобразовательном учреждении есть положение о дистанционном обучении; все участники образовательного процесса включены в дистанционное обучение. Администрация школы обеспечивает техническую поддержку (назначен ответственный за работу с платформой АИС «ЭлЖур»); назначен ответственный за сопровождение педагогических работников, обучающихся младших классов и их родителей; для всех участников образовательного процесса была обеспечена информационная открытость; создана телефонная «горячая линия» по вопросам реализации дистанционного обучения; создан раздел на официальном сайте общеобразовательного учреждения «Дистанционное обучение»; разработаны алгоритмы взаимодействия учителей педагогов начальной школы. Кроме того, разработаны таблицы ежедневного мониторинга посещения дистанционных занятий, учета успеваемости; разработан план дистанционной реализации внеурочной деятельности обучающихся начальных классов, ведения профилактических бесед; проведено информирование родительской общественности по вопросам перехода на дистанционное обучение посредством публикации новостей на сайте, в официальной группе в социальной сети, сообщений в родительские и ученические чаты в мессенджерах, телефонных звонков; до сведения обучающихся начальной школы и их родителей был доведен алгоритм осуществления дистанционного обучения.

Мониторинг технической обеспеченности обучающихся младших классов показал: у 70% есть компьютеры (ноутбуки), свободный, но нестабильный интернет. Для всех обучающихся на базе общеобразовательного учреждения был сделан стенд, в котором размещается информация для каждого класса с заданиями по классной и домашней работе.

Мониторинг технической обеспеченности педагогов младшей школы показал, что у 70% созданы условия для организации дистанционного обучения (есть компьютер или ноутбук, интернет, мессенджеры Viber, Whatsapp). Учитель информатики ГОУ ЛНР ССШ № 32 им. П.Л. Дрёмова А.В. Розов (администратор АИС «ЭлЖур») систематически проводит семинары и мастер-классы для педагогов



по работе на данной платформе. Администрацией общеобразовательного учреждения для педагогов проводится ряд консультаций и педсоветов по организации дистанционного обучения в начальной школе. Также по данному вопросу педагоги принимают участие в вебинарах, онлайн-конференциях, стримах.

Всеми педагогами начальной школы откорректированы рабочие программы с учётом изменений календарного графика, отражены формы проведения занятий; уроки проводятся согласно расписанию; педагоги ежедневно выкладывают в АИС «ЭлЖур» задания; классные руководители отправляют задания на стенд школы для обучающихся, не имеющих интернета; учет посещаемости ведется в электронном классном журнале и отдельном журнале класса; домашние задания проверяются в день следующего урока; оценивается уровень усвоения учебного материала после прохождения теста по теме урока.

ГОУ ЛНР ССШ № 32 им. П.Л. Дрёмова осуществляет дистанционное обучение с помощью таких электронных образовательных платформ, как: платформа CORE; интерактивная тетрадь Skysmart; видеоуроки в интернет; «Российская электронная школа»; издательство «Просвещение»; сервис learningappsorg; «Инфоурок. Материалы для учителей»; «OnlineTestPad»; видеоуроки на видеохостинге youtube.com.

Для учебных коммуникаций педагоги начальных классов используют следующие средства: система сообщений в «ЭлЖур»; мессенджеры (Skype, Viber, WhatsApp); облачные сервисы Яндекс, Mail, Google.

Каждый обучающийся начальной школы зарегистрирован в АИС «ЭлЖур», также прошли регистрацию и их родители. На данной образовательной платформе ведётся ежедневный контроль посещения обучающимися начальных классов и их родителями.

В 9.00 к каждому уроку обучающиеся начальных классов получают доступную ссылку в АИС «ЭлЖур». До 13.00 проводятся консультации, родители задают вопросы организационного характера, вопросы по теме урока, работают с учебным материалом. Используется также телефонный вариант объяснения. В 14.00 проводится проверка работ. Домашние задания проверяются в день следующего урока. Обучающиеся начальных классов после изучения материалов урока, проходят тестирование, результаты которого отображаются в их личных дневниках. Педагогами начальной школы оценки переносятся в АИС «ЭлЖур». Администрации ГОУ ЛНР ССШ № 32 им. П.Л. Дрёмова доступна статистика каждого класса и каждого обучающегося начальных классов по его предметам.

В АИС «ЭлЖур» выставляются все фактически полученные оценки (в том числе и «1», «2»), так как, согласно приказу МОН ЛНР от 28.10.2020 № 952-ОД «Об утверждении Методических рекомендаций по организации урока с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в условиях режима повышенной готовности» [2], не указано, что оценивание «только в случае положительных результатов», касается АИС «ЭлЖур».

Обучающиеся начальной школы, не сумевшие войти на сайт по объективным причинам (низкая скорость Интернета, перегруз ресурса и т.д.), работают с учебником и текстовым тестом, который проверяется при проверке тетради или высылаются фото в личные сообщения педагога в АИС «ЭлЖур».

По предметам «Музыка», «ИЗО», «ОБЖ», «Физическая культура» педагогами начальной школы разработаны проекты в форме онлайн-конкурсов.

Внеурочная деятельность в 1-4 классах, работа творческих объединений в этот период осуществлялась согласно расписанию в соответствии с календарно-тематическим планированием, занятия проходили дистанционно на образовательной платформе CORE посредством сообщений в АИС «ЭлЖур» обучающимися начальной школы и родителям, в режиме самоподготовки, в режиме онлайн-занятий.

Педагогами начальной школы соблюдаются требования к дозированию объема заданий. Анализ учебной деятельности показал, что большинство обучающихся начальных классов усваивают материал, своевременно выполняют работы и домашние задания. Как следствие – успеваемость и качество знаний сохранились.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что реализация программ начального общего образования в ГОУ ЛНР ССШ № 32 им. П.Л. Дрёмова выполняется в полном объеме. В 100% обучающихся начальных классов охвачены учебным процессом. Все школьники задействованы в обратной связи. Дистанционное обучение организовано в достаточной мере, все предъявляемые требования к участникам образовательного процесса выполняются.

Организация дистанционного обучения начальной школы в АИС «ЭлЖур» позволяет педагогу начальной школы, обучающимся и даже их родителям эффективно взаимодействовать с целью повы-



шения качества образования. Такое использование системы направлено на получение образовательного знания детьми в процессе взаимодействия с учителем.

Однако, как показал анализ практики организации дистанционного обучения в начальных классах в ГОУ ЛНР ССШ № 32 им. П.Л. Дрёмова, были выявлены следующие трудности: недостаточная самостоятельность и мотивированность обучающихся; психофизиологические особенности обучающихся начальной школы не позволяют самостоятельно организовать процесс обучения; низкий уровень мотивации не способен «подтолкнуть» к системному и качественному выполнению заданий, которые дистанционно предлагает учитель; низкая скорость интернета в общеобразовательном учреждении; не все обучающиеся начальных классов своевременно выходят на связь; недостаточный уровень владения педагогами начальной школы и обучающимися компьютером, неумение работать в ряде программ, отправка нерабочих ссылок.

Резюмируя сказанное, для педагогов начальных классов ГОУ ЛНР ССШ № 32 им. П.Л. Дрёмова были разработаны следующие рекомендации: не допускать отправление обучающимся начальной школы нерабочих ссылок; строго дозировать объём домашних заданий, не допускать перегрузку обучающихся; осуществлять ежеурочную взаимообратную связь с каждым обучающимся начальных классов.

Таким образом, дистанционное обучение органически вписывается в систему непрерывного образования в начальной школе и отвечает принципу адаптивности, согласно которому никто не должен быть лишен возможности учиться по причине бедности, географической или временной изолированности, социальной незащищенности и невозможности посещать образовательные учреждения в силу физических недостатков.

Список литературы

1. Об утверждении Методических рекомендаций по организации образовательного процесса в 2021-2022 учебном году в образовательных организациях (учреждениях) Луганской Народной Республики: Приказ. Министерство образования и науки Луганской Народной Республики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.google.com/viewer?url=https%3A%2F%2Fminobr.su%2Fengine%2Fdownload.php%3Fid%3D5717%26viewonline%3D1>, свободный/ (Дата обращения: 22.11.2021 г.).

2. Об утверждении Методических рекомендаций по организации урока с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в условиях режима повышенной готовности: Приказ. Министерство образования и науки Луганской Народной Республики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.google.com/viewer?url=https%3A%2F%2Fminobr.su%2Fengine%2Fdownload.php%3Fid%3D4334%26viewonline%3D1>, свободный/ (Дата обращения: 22.11.2021 г.).

3. Цифровизация образования – надежды и риски. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vogazeta.ru/articles/2018/2/26/blog/2148-tsifrovizatsiya_obrazovaniya_nadezhdy_i_riski, свободный. (Дата обращения: 22.11.2021 г.).

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II УРОВНЯ

Хвастунова Е.С.

магистрант I курса направления подготовки
44.04.03 «Специальное (дефектологическое) об-
разование», магистерская программа «Логопе-
дия», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
hvastunova.k@yandex.ua

Научный руководитель: Рычкова Т.А., канд. мед. наук, доцент кафедры дефектологии и психологической коррекции Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В статье раскрыто понятие грамматического строя речи, проанализированы особенности грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи II уровня. Охарактеризована специфика коррекции нарушений грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня.

Ключевые слова: дети, общее недоразвитие речи II уровня, грамматический строй речи, дошкольный возраст, коррекция.

Для полноценного развития личности ребёнка необходима хорошо развитая речь с правильным звукопроизношением, владением грамматикой и обширным словарным запасом. На основе владения речью формируется интеллект, социальное поведение, эмоционально-волевая сфера и нравственность ребёнка. В случае неправильного речевого развития появляются сложности коммуникации, процесса общего развития ребенка и его обучения. К.Д. Ушинский подчеркивал необходимость с самых ранних лет формировать привычку правильной разговорной речи [5].

Грамматика – определенный набор правил, который содержит основные законы об изменении слов (это изучает раздел морфология) и их сочетании в предложении (это изучает синтаксис).

Под грамматическим строем речи понимают умение грамотно изменять и образовывать слова, другими словами, это умение правильно подбирать окончания слов, согласовывать слова в предложениях и использовать предлоги в своей речи [3].

Параллельно с развитием всех познавательных процессов происходит овладение грамматикой, грамматическим строем речи. Данное развитие осуществляется в ходе игр, труда, осуществлении предметных действий и других видах деятельности.

Развитие грамматического строя в онтогенезе описано в работах многих авторов: А.Н. Гвоздева, Т.Н. Ушаковой, А.М. Шахнаровича, Д.Б. Эльконина и др. [2; 5].

А.Н. Гвоздев выявил следующую последовательность усвоения ребенком грамматических форм русского языка: число существительных – уменьшительная форма существительных – категория повелительности – падежи – категория времени – лицо глагола. Здесь очевиден путь от менее абстрактных грамматических форм к более абстрактным, от простого, формального выражения грамматического значения – к более сложному [2].

Для формирования грамматического строя речи (словоизменения, синтаксической структуры предложения) необходим определенный уровень когнитивного развития. Прежде чем овладеть навыком словоизменения, у ребёнка должны быть сформированы умения по дифференцированию грамматиче-



ских значений (значения рода, числа, падежа), т.е. перед тем, как использовать языковую форму, нужно понимать, что она значит.

При развитии грамматического строя речи ребенок должен усвоить сложную систему грамматических закономерностей на основе анализа речи окружающих, выделения общих правил грамматики на практическом уровне, обобщения этих правил и закрепления их в собственной речи [1].

Под общим недоразвитием речи (ОНР) у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектном следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи.

Овладение грамматическим строем детьми с ОНР отличается большими сложностями, легче им даётся овладение словарем. Это обусловлено тем, что значение грамматических форм более абстрактно, правила грамматического изменения слов многообразны.

Овладение грамматическими формами словоизменения, способами словообразования, различными типами предложений происходит у детей с ОНР в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии; недостаточность грамматического строя проявляется в более медленном темпе усвоения законов грамматики, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической систем языка [3].

Нарушения грамматического строя речи при ОНР обусловлены недоразвитием у этих детей морфологических и синтаксических обобщений, несформированностью тех языковых операций, в процессе которых происходит грамматическое конструирование, выбор определенных языковых единиц и элементов из закреплённой в сознании ребенка парадигмы и их объединение в определенные синтагматические структуры.

У детей с ОНР II уровня отмечаются грубые ошибки в употреблении грамматических конструкций: смешение падежных форм («сидит дивану» вместо на диване); частое употребление существительных в именительном падеже, а глаголов в инфинитиве или форме 3-го лица единственного и множественного числа настоящего времени; в употреблении числа и рода глаголов, при изменении существительных по числам («де тол» – два стола); отсутствие согласования прилагательных с существительными, числительных с существительными. Существительные употребляются главным образом в именительном падеже, а глаголы в инфинитиве или в форме третьего лица единственного и множественного числа настоящего времени, но при этом глаголы могут не согласовываться с существительными, ни в числе, ни в роде.

Аграмматизмы наблюдаются и в употреблении числа и рода глаголов. Встречаются взаимозамены единственного и множественного числа («кончилась уроки», «девочка сидат»), смешение глаголов прошедшего времени мужского и женского рода («мама купил», «девочка пошел» и др.).

Формирование грамматической правильности речи происходит на основе предварительно усвоенного материала по лексике и фонетике. Оно начинается с упражнений по различению и сопоставлению форм слов. Детей необходимо научить вслушиваться в окончания.

Работа по коррекции и формированию грамматического строя речи осуществляется в речевых группах на всех занятиях. Новые грамматические формы и конструкции предъявляются детям на базе хорошо известной им лексики.

К методам формирования грамматического строя речи можно отнести дидактические игры, игры-драматизации, словесные упражнения, рассматривание картин, пересказ коротких рассказов и сказок. Методических приемов, используемых на занятиях с детьми, очень много. Их применение зависит от содержания занятия, этапов формирования навыков, от возраста детей и их речевых возможностей. Ведущими из них при обучении грамматическим навыкам являются образец, объяснение, указание, сравнение, повторение, исправление, создание проблемных ситуаций, вопросы подсказывающего и оценочного характера, привлечение детей к исправлению ошибок, напоминание о том, как сказать правильно, раскрытие словообразовательного значения. Эти приемы помогают предупредить ошибки детей, обратить их внимание на правильность высказывания [4].

Таким образом, систематическая и планомерная коррекционная работа, построенная с учетом особенностей формирования грамматического строя речи в онтогенезе и ведущей деятельности дошкольников (игровой), позволит повысить эффективность занятий с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР II уровня, будет способствовать развитию коммуникативных навыков, что положительно отразится на дальнейшей жизни.

Список литературы

1. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. – М. : Издательский центр «Академия», 2015. – 400 с.

2. Гвоздев А.Н. Формирование у ребёнка грамматического строя русского языка / А.Н. Гвоздев. – М. : Просвещение, 2013. – 467 с.

3. Жукова Н.С. Логопедия. Основы теории и практики / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова. – М. : Эксмо, 2016. – 316 с.

4. Мироненко В.А. Логопедическая коррекция грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи с применением информационных технологий / В.А. Мироненко // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59(2). – С. 187–190.

5. Ушакова Т.Н. Рождение слова. Проблемы психологии речи и психолингвистики / Т.Н. Ушакова. – М. : Институт психологии РАН, 2011. – 528 с.



УДК 373.091.12:005.3:005.336.5

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ СТАНОВЛЕНИЕМ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В СРЕДЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Черкасова Е.А.

магистрант II курса направления подготовки
Педагогическое образование, магистерская
программа Управление образовательными
организациями ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
chierkasova99@mail.ua

Научный руководитель: Белых А.С., док. пед. наук, профессор кафедры педагогики Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В данной статье раскрывается актуальность проблемы управления профессиональным становлением молодых педагогов в среде общеобразовательного учреждения с позиции требований личностно ориентированного подхода к личности современного педагога.

Ключевые слова: управление профессиональным становлением, молодой педагог, личностно ориентированный подход, личностный и профессиональный потенциал.

*Г*лубокие преобразования, происходящие в жизни современного общества, требуют постоянного профессионального совершенствования и саморазвития личности. Эти процессы влекут за собой изменения в системе образования и, в частности, в профессиональной деятельности педагога общеобразовательного учреждения. Результативность деятельности общеобразовательной организации в значительной степени зависит от эффективности профессиональной деятельности молодых педагогов как непосредственных организаторов и участников учебно-воспитательного процесса. Современному обществу требуются педагогические работники, способные не только управлять образовательным процессом, но и проектировать собственное профессиональное развитие в соответствии с тенденциями развития общества. От того, насколько успешно складывается профессиональная карьера, зависит удовлетворенность педагога своей жизненной позицией, гармоничное развитие его личности.

Подчеркнем, что на профессиональное становление педагога в значительной степени влияют первые годы работы, поскольку именно этот период считается своего рода тем испытательным сроком, который в дальнейшем определяет позицию специалиста в социальной и профессиональной среде, а также является фундаментом для его будущей профессиональной карьеры.

Личностно ориентированная парадигма выдвигает особые требования к личности современного педагога, который стремится к личностно-творческой самореализации и профессионализму. Молодой педагог с развитой личностно-профессиональной позицией способен создавать ситуацию успеха в развитии обучающихся, организовывать совместную продуктивную деятельность, направленную на формирование их субъектных качеств. По мнению А.К. Марковой, именно позиция, внутренние ценности и смыслы, а не методы и приемы делают труд педагога значимым и развивающим для обучающихся [4, с. 23].

Актуальность проблемы управления профессиональным становлением молодых педагогов в среде общеобразовательного учреждения обостряется тем, что профессия педагога имеет важное общественное значение. Подавляющее большинство молодых педагогов – это выпускники педагогических

вузов, которые должны пройти сложный путь профессионального становления. Отметим, что уровень профессиональной подготовки молодых педагогов общеобразовательных учреждений не всегда соответствует современным требованиям. В условиях современной образовательной парадигмы подготовка педагогов становится важнейшим условием возрождения не только системы образования, но и всей отечественной культуры. Развитие профессионализма молодых педагогов делает эффективной их деятельность, через которую реализуется и государственная политика – укрепление интеллектуального и духовного потенциала государства, развитие науки, сохранение и увеличение культурного наследия.

Теоретический анализ научных источников показывает, что в современной педагогической науке накоплен значительный опыт организации процесса профессионального развития личности (В.И. Андреев, Е.В. Андриенко, О.С. Анисимов, А.А. Бодалев, А.И. Григорьева, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.В. Мудрик, А.А. Реан, В.А. Сластенин, Л.Ф. Спирин и др.). Различные аспекты профессионального развития педагогов общеобразовательных организаций рассматриваются в исследованиях Е.В. Андриенко, А.А. Деркача, Л.М. Митиной, Н.Н. Никитина, Т.В. Рогачева, В.А. Сластенина, Т.И. Шаповой и др.

Анализ научной литературы по исследуемой проблеме показал недостаточное количество работ, посвященных управлению профессиональным становлением молодого педагога в среде общеобразовательного учреждения. Отметим, что управление профессиональным становлением педагога рассматривается учеными как один из аспектов педагогического менеджмента наряду с управлением персоналом и управлением качеством образования. Учитывая это, управление профессиональным становлением молодых педагогов в среде общеобразовательного учреждения является актуальной и социально значимой проблемой в педагогике.

Целью данной статьи является анализ проблемы управления профессиональным становлением молодых педагогов в среде общеобразовательного учреждения, рассмотрение ее актуальности с позиции требований личностно ориентированного подхода к личности современного педагога.

Отметим, что управление процессом профессионального становления молодых педагогов рассматривается учеными как задача в рамках функции управления развитием педагогических кадров. Эта функция, как и любая функция управления, должна быть реализована через систему управления. По мнению Д.М. Гвишиани, система управления профессиональным становлением педагогических кадров должна получить соответствующее условиям инновационного развития ресурсное и организационно-технологическое обеспечение [2, с. 33].

Подчеркнем, что функции управленческой деятельности в области профессионального становления молодых педагогов, являются, по сути, функциями менеджмента, включающими планирование, организацию, координацию, стимулирование и контроль профессиональной деятельности.

Отметим, что в системе управления процесс профессионального становления педагогов определяется ростом профессиональной квалификации. Е.Ф. Аврутина выделяет два вида квалификации – формальную и фактическую. Формальная квалификация, по мнению автора, отражает определенный минимум знаний, умений и навыков, который необходим педагогу для реализации образовательного процесса. Формальная квалификация является подтверждением в виде сертификата или удостоверения, в котором не учитываются фактические знания и умения педагога, который должен знать больше, чем предписано квалификационными требованиями. Таким образом, именно изменения в фактической квалификации характеризуют особенности процесса профессионального становления педагогических кадров, влияющие на эффективность педагогического труда в целом [1, с. 14].

Е.Ф. Аврутина предлагает для реализации в образовательных организациях модель организационно-технологической системы управления процессом профессионального становления, включающую три управленческих блока: общий блок управления образовательной системой; блок реализации самой модели; регулятивный блок, функцией которого является обеспечение связи общеобразовательной организации и территориальной образовательной системы. Подчеркнем, что данная модель реализуется в рамках следующих этапов: сбора и анализа данных об эффективности работы педагогов; формирования запроса органам территориального управления системой профессионального развития и проектирования нового цикла реализации модели; согласования между территориальными органами управления и общеобразовательной организацией проекта профессионального развития; преобразования ресурсов модели в потенциалы, по развитию которых можно говорить о качестве и количестве «инвестиционной» активности управления и др. [1, с. 14–16].

Л.М. Митина выделяет в своих исследованиях такие стадии управления процессом профессионального становления, как адаптацию (характеризуется наличием противоречия между сформиро-



ванными в вузе профессиональными знаниями, умениями, характеристиками личности и реальными требованиями общества, администрации и педагогического коллектива к деятельности педагога), становление (обозначает противоречие между уже выработанным педагогом индивидуальным стилем деятельности и необходимостью приспособиться к требованиям профессионального сообщества) и стагнацию (характеризует противоречие между желанием достигать профессионального успеха за счет эксплуатации уже выработанных стереотипов своей педагогической деятельности и необходимостью приспосабливаться к новым научно-техническим и профессиональным условиям, влияющим на профессиональную деятельность) [5, с. 54].

Подчеркнем, что для управления становлением профессионализма педагогических кадров нежелательны не только спад, но и длительная, непредсказуемая по результатам стагнация саморазвития педагогов. Именно в блокировании возможностей спада, длительных состояний стагнации и обеспечении условий прогрессивного, стабильного профессионального саморазвития педагогов и состоит задача управления становлением профессионализма педагогических кадров [4, с. 12].

По мнению ученых, переход к новой модели управления профессиональным становлением педагога должен обеспечиваться обновленной системой управления развитием профессионализма педагогического коллектива, которая призвана обеспечить формирование ключевых профессионально-педагогических компетенций его членов [2, с. 16].

По содержанию системы управления профессиональным становлением педагогического коллектива управленческая деятельность объединена в следующие блоки: управление научно-исследовательской и научно-экспериментальной деятельностью педагогов; управление процессами технологизации образовательного процесса; управление процессом непрерывного самообразования и повышения квалификации педагогических работников; управление развитием медиа-грамотности [3, с. 13].

Основными формами реализации управления профессиональным становлением молодых педагогов являются методологические семинары, организация педагогических экспериментов по отдельным направлениям реализации образовательного процесса, публичная защита педагогических исследовательских проектов, разработка индивидуальных образовательных траекторий, курсы повышения квалификации и т.п.

Таким образом, управление профессиональным становлением молодых педагогов рассматривается учеными как один из аспектов педагогического менеджмента. Актуальность проблемы управления профессиональным становлением молодых педагогов в среде общеобразовательного учреждения связана с тем, что управление является циклическим и непрерывным, заключааясь в последовательном выполнении его циклов: «цель – действие – результат – новая цель». Главной целью управления профессиональным становлением является содействие наиболее полной реализации личностного и профессионального потенциала молодых педагогов. Такое управление необходимо постоянно стимулировать и поддерживать главный внутренний источник развития системы – активность педагогических кадров. Управление профессиональным становлением молодых педагогов в среде общеобразовательного учреждения заключается в содействии наиболее полной реализации их личностного и профессионального потенциала.

Необходимо подчеркнуть, что фактический уровень профессионального развития педагога может не соответствовать уровню сложности поставленной социумом образовательной задачи, поскольку они становятся все более комплексными, что требует от педагогов общеобразовательных организаций растущего уровня профессионализма. Недостаток квалификации и опыта педагогических кадров, их отставание от сложности профессиональных задач указывают на общую потребность общества и педагогического коллектива школы в постоянном и опережающем, перспективном профессиональном становлении молодых педагогов.

Список литературы

1. **Аврутина Е.Ф.** Управление профессиональным развитием педагогических кадров в учебном округе: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.Ф. Аврутина. – М., 2005. – 28 с.
2. **Гвишиани Д.М.** Организация и управление / Д.М. Гвишиани. – 3-е изд., перераб. – М. : Изд-во МГТУ, 1998. – 331 с.
3. **Зверева В.И.** Как сделать управление школой успешным? / В.И. Зверева. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2004. – 321 с.
4. **Маркова А.К.** Психология труда учителя: кн. для учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
5. **Митина Л.М.** Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М. : Флинта: Моск. психол.-соц. ин-т, 1998. – 109 с.



УДК 373.2

НАУЧНОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ Е.И. ТИХЕЕВОЙ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Юрченко М.Ю.

магистрант II курса, профиль подготовки
«Начальное образование», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
yurchenko.milanka1@mail.ru

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

В статье раскрыты общие аспекты научного осмысления педагогического наследия Е.И. Тихеевой и её идеи реализации принципа преемственности между дошкольным и начальным образованием в теории и практике.

Ключевые слова: Е.И. Тихеева, педагогические идеи, дошкольное и начальное образование, преемственность.

Проблема преемственности ступеней образования всегда была в центре внимания исследователей, поскольку затрагивает широкий аспект становления и развития личности на всех этапах. Особенно актуальной видится эта проблема в плане перехода от дошкольного образования в целевых ориентирах личностного развития ребенка к последующим его этапам. Именно переход от дошкольного детства, смена ведущего вида деятельности, готовность к обучению в школе становится важным фактором успешного непрерывного образования. В научных исследованиях [1] преемственность рассматривается как одно из условий непрерывного образования ребенка, в первую очередь, в смысле определения общих и специфических целей образования на данных ступенях, построения единой содержательной линии, обеспечивающей эффективное поступательное развитие его личности, успешный переход на следующую ступень образования. Кроме того, предполагается обеспечение связи и согласованности каждого компонента методической системы образования: целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации (Н.Ф. Виноградова).

Анализ идеи преемственности в историко-педагогическом аспекте позволил выявить значительный вклад известных педагогов-классиков в ее развитие. В частности, К.Д. Ушинский считал преемственность важным аспектом педагогической деятельности, направленной на формирование личности человека. Дальнейшее развитие эта идея получила в деятельности Е.И. Тихеевой (1867–1943 гг.) – талантливого русского педагога и общественного деятеля XX века, которая рассматривала дошкольное воспитание с точки зрения подготовки детей к дальнейшему школьному обучению с учётом их возрастных и индивидуальных особенностей. Ключевыми элементами дошкольного образования она считала развитие у детей ранних профессиональных и поведенческих навыков, а также формирование их языковой культуры. Е.И. Тихеева обобщила передовой опыт дошкольного воспитания, разработала методику развития речи и мышления детей дошкольного возраста, систему организованной программной деятельности по подготовке детей к обучению в школе на основе оригинальных учебных материалов.

Труды Е.И. Тихеевой стали предметом исследования многих отечественных педагогов, в частности Е.А. Гребенщиковой, Г.П. Ларионовой, Л.К. Савиновой и др., работы которых посвящены изучению взаимодействия детского сада и семьи, преемственности дошкольного и начального общего образования. Однако во многих отношениях работы Е.И. Тихеевой недостаточно систематизированы и оценены, хотя некоторые труды автора были переизданы и активно изучаются педагогическим сообществом [2]. К сожалению, на сегодняшний день значительная часть теоретических и методических

работ известного педагога является труднодоступной, так как представлена преимущественно в до- и пост-революционных периодических изданиях, литографиях, которые практически не переиздавались. Это связано с тем, что в конце 20-х гг. XX века Е.И. Тихеева выступила с рядом публикаций, отстаивающих идею деполитизации и деидеологизации образования. Ее педагогическая концепция вызвала критические замечания со стороны некоторых отечественных педагогов. Методические разработки, оформленные как «метод игры-труда Е.И. Тихеевой», были объявлены буржуазными, реакционными, идеологически чуждыми и лишенными научной новизны (Л.И. Красногорская, И.В. Сватикова и др.).

Только в 60–90-х гг. XX в. были попытки обратить внимание на Е.И. Тихееву как на видного деятеля советского дошкольного образования, а в историко-педагогической литературе того времени она характеризуется как представитель общественно-педагогического движения за создание и развитие общественного дошкольного воспитания (Ж.М. Волобуева, С.Ф. Егоров, Ф.Ф. Королев, Ж.Х. Литвин, С.В. Райков и др.). Среди современных историко-педагогических исследований особого упоминания, на наш взгляд, заслуживает работа Е.В. Онищенко, которая представляет собой попытку обновления, не лишённого педагогической значимости, идей и методов организации воспитательно-образовательной работы с дошкольниками в форме так называемой «ретро-инновации», поскольку реализует авторский «метод» как альтернативную модель для современных детских садов. «Метод игры-труда Е.И. Тихеевой» представляет собой органический синтез всех культур – от научной и систематизированной философии образования до понимания спонтанного народного воспитывающего опыта. Теоретическая, методическая и прикладная педагогическая деятельность Е.И. Тихеевой, по мнению Е.В. Онищенко, не имеет внешне видимой последовательности и систематичности, а в формировании научной концепции Е.И. Тихеевой на разных этапах ее творческой деятельности наблюдается интенсивная внутренняя динамика, а также спонтанность ее выражения в некоторых проблемно-постановочных и методологически ориентированных работах.

Обобщая изложенное выше, можно говорить о том, что осмысление педагогического наследия Е.И. Тихеевой является достаточно сложной задачей. На наш взгляд, это обусловлено тем, что существует явно выраженная внешняя противоречивость исторической эпохи конца XIX – начала XX века и мобильность изменений в теории дошкольной педагогики как в европейском, так и отечественном наследии. Кроме того, педагогическое творчество автора является очень разнообразным: от методологических (монографий) и публицистических работ (статей и докладов) до учебников и учебно-методических пособий (в форме энциклопедий, программ и хрестоматий) для дошкольного и начального образования. В «методе игры-труда Е.И. Тихеевой» представлено органическое единство всех форм культуры – от научной и систематизированной философии образования до осмысления опыта спонтанного народного воспитания. Поэтому считаем педагогическое наследие Е.И. Тихеевой, ее вклад в развитие идеи преемственности ступеней дошкольного и начального общего образования актуальным для современности и требующим дальнейшего исследования.

Список литературы

1. Глебова Г.Ф. Преемственность дошкольного, начального и среднего (полного) образования: проблемы и опыт проектирования / Г.Б. Глебова // Непрерывное образование XXI века. – 2016. – № 9. – С. 23–36.
2. Шульгина Е.В. Наследие Е.И. Тихеевой как целостная педагогическая система / Е.В. Шульгина. – М., 2010. – 245 с.

УДК 004:372

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Яблонская Е.Н.

магистрант I курса, специальность «Педагогика
высшего профессионального образования»,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ».
katenok0902@mail.ru

Научный руководитель: Турянская О.Ф., док. пед. наук, профессор, зав. кафедрой педагогики Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В статье анализируется современная ситуация использования информационно-коммуникативных технологий в образовательном процессе. Рассматривается взаимодействие человека и компьютера, а также внедрение его в работу. Описываются проблемы компьютеризации образования.

Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии, образовательный процесс, компьютер.

Активное использование компьютерных технологий за минувшие несколько лет, а кроме того, их применение в учебном процессе привело к решающим переменам в системе образования. Данные перемены затронули не только лишь структуру системы образования, методологию и технологию процесса преподавания в абсолютно всех звеньях, но и ее стратегическую ориентацию.

Развитие человечества было отмечено ценностями формирования:

- вплоть до XX века □ эпоха вещества (формирование новейших материалов);
- XX век – эпоха энергетики (осваивание энергетических ресурсов земли);
- XXI век □ эпоха всемирной информации [2].

То есть по мере формирования культуры, значимость данных информативных технологий в жизни общества постоянно увеличилась.

Со времен Я.А. Коменского в педагогике предпринимались попытки совершить обучение хорошо налаженным механизмом, своего рода производственно-технологическим процессом с гарантированным итогом. Наиболее востребованными подобные попытки возникли в условиях глобального образования, когда при наличии небольших расходов на образование приходилось учить большое количество детей.

Одной из современных и адекватных целей общественного преподавания стала преподавательская методика, зародившаяся в 70-80-е XX в. годы в школах иностранных государств.

Однако здесь появляется разногласие между алгоритмизацией процесса преподавания и непредсказуемостью человека в технологическом процессе, его рвением к независимому размышлению и поступкам.

С точки зрения осуществления социальных целей и упорядочивания труда школы и преподавателя технологический аспект обладает крупными значительными преимуществами.

Настоящая цель преподавательской технологии – это результат абсолютной управляемости учебного процесса и достижение в этой основе системного способа мышления обучающихся. В данной взаимосвязи акцент уже передается в разнообразные способы конструирования целей, содержания, методов, форм и средств обучения [1].

При этом не следует забывать о двух опасных возможностях:

- смена педагога обучающим устройством;
- преобразование учителя консультантом учащегося в ходе взаимодействия с обучающим устройством.

Две данные возможности проходят в разрез с гуманистической педагогикой, направленностью преподавания на индивидуальность учащегося и педагога.

Однако преподавательская методика имеет значительные достоинства вследствие своей четкости целей, операций и обеспечения противоположной взаимосвязи в учебном процессе.

Позтапно ее можно показать следующим способом:

1. Организация и максимальное конкретизирование целей обучения.
2. Жесткое соотношение всего процесса целями.
3. Направленность целей и хода в результат конечных итогов.
4. Коррекция, анализ промежуточных итогов.
5. Максимальная близость к возможностям и стилю деятельности учащегося.
6. Завершающее обобщение и анализ итогов.

В педагогических технологиях преимуществом считается точное понимание и систематизация окончательных итогов и адекватная формулировка целей в начале учебного процесса.

Технологический аспект основывается на ряде принципов:

– сосредоточение усилий на ключевом, точное упорядочивание, иерархизация целей и прогнозируемых итогов;

- четкость и гласность действий педагога и обучающихся;
- формирование эталонов оценки итогов обучения.

К примеру, в случае если цели принадлежат к овладению знаний, их воссозданию и запоминанию, в таком случае эталон оценки представляется следующим образом:

- понимает и применяет определения;
- понимает основные понятия, определения;
- понимает методы и действия;
- понимает принципы использования методов и реализации процедур в известной очередности.

Жизнь современного человека сегодня невозможно представить без интенсивного общения с техническими устройствами; если раньше они увеличивали лишь его физиологические потенции, то общение с компьютером в наши дни стремительно поменяло возможности. ПК совместно выполняет непростую умственную работу. Это ведет к развитию высококачественного взаимоотношения с ПК. Образовываются условия, в которых сооружаются взаимосвязи человека и компьютера, напоминающие достаточно ярко эмоционально окрашенные взаимоотношения партнеров и конкурентов.

Желание регулярно применять ПК с целью решения все более обширного круга вопросов имеет серьезное значение, поскольку позволяет человеку успешно применять огромные способности машины. Компьютер дает возможность стремительно повысить результативность и качество многих форм деятельности человека, упрощает его работу, внедряет в область новейших, интересующих его событий и мировоззренческих взглядов, что, безусловно, содействует развитию личности, увеличивает ее умственные способности. Человек потенциально согласен существовать и работать в качественно новой информационной среде, правильно принимать ее реалии и, более того, благополучно совершенствовать ее.

Таким образом, это меняет не только условия жизни человека, однако и его самого. Тем не менее, данные изменения носят двойственный характер, что сопряжено с многочисленными весьма неоднозначными факторами, к примеру, с потребностью выделения значительных ресурсов общества, с неизбежной и зачастую болезненной ломкой разных структур (социально-экономических, производственно-технологических, цивилизованных, исключительно информационных и др.), с проблемами культурно-психологической адаптации лица к нестандартным информационным средствам и технологиям.

Данный факт в комбинации с последней практической потребностью дает проблеме компьютеризации образования высокую значимость, вводит ее на первое место в группе первостепенных вопросов современной педагогики.

С первых шагов возникновения компьютера (персонального ПК) опережающая идея конструкторов и писателей-фантастов сформировала легенду о «мыслящих машинах», интеллектуальные способности которых значительно превосходили настоящие способности первых электронно-вычислительных машин. Однако последовавшая за этим необычайная по своей скорости процедура форми-



рования компьютерной техники ускорила ПК к рядовому пользователю и произвела настоящую проблему обширного применения компьютера в повседневной жизни, в различных сферах человеческой работы. Способность современного компьютера предъявлять и обрабатывать совершенно различную по типу и содержанию информацию естественным способом определила вопрос о способности его использования в педагогике.

Более важным в базисном отношении свойством ПК считается то, что он внедряет в общество новейший метод сбережения и распространения информации – цифровую магнитную запись, и, в соответствии с этим, □ новые носители информации (дискету, компакт-диск, магнитооптический диск). Каждый новейший материал совместно со своим возникновением порождает к жизни и соответствующие способы его обработки. Цифровая магнитная запись на магнитных носителях побудила возникновение огромной сферы технологий ее распространения и обработки, которые, в силу собственной абсолютной новизны, приобрели собирательное название «Новые информационные технологии» (НИТ). Освоение этих технологий, способность поставить их на службу педагогике и достичь результативного применения предоставляемых ими богатейших возможностей □ это внешняя, техническая сторона проблемы компьютеризации преподавания.

Другой гранью проблемы компьютеризации образования считается потребность глубокой научной проработки абсолютно всех нюансов компьютеризации учебного процесса. Возникновение компьютера спровоцировало потребность фундаментального изучения самой физиологии нового трудового процесса, своеобразия процесса восприятия и освоения компьютерной информации, перемен в механизмах работы памяти (мнемотехника), исследования новых санитарно-гигиенических норм с целью занятий с ПК в условиях школы и т.п. Помимо этого, компьютерные материалы, в силу их значительной специфичности, побудили к жизни колоссальное число разнообразнейших методических новаций. Глубокий анализ в целом комплекса существующих наработок, обнаружение в них принципиальных основ и соединение в целую концепцию научных взглядов о педагогике XXI столетия □ это вторая, значительно более значительная и глубокая граница проблемы компьютеризации образования.

Применение средств информационно-коммуникативных технологий в качестве инструмента обозначает возникновение новых конфигураций мыслительной, мнемической, творческой работы, что возможно рассматривать равно как историческое формирование психических действий человека и продлить исследование принципов исторического формирования деятельности согласно с условиями перехода к постиндустриальному обществу. Усваивание знаний подразумевает овладение системой обобщений, составляющих главное содержание знаний.

Сложность реформирования образования состоит в том, что невозможно попросту добавить имеющиеся ресурсы информационно-коммуникативных технологий к существующей дидактической системе и рассчитывать, что переворот в образовании случится сам по себе. Сущность средств информационно-коммуникативных технологий абсолютно определенным способом оказывает большое влияние на развитие и формирование психических структур человека, в том числе мышления.

Исходя из всего вышесперечисленного, можно сделать вывод, что компьютерные технологии, кардинально преобразовывая жизненные аспекты, меняются сами. Человеко-компьютерная связь, являясь интегральной сферой для различных областей деятельности, кроме того, меняет свой вектор.

Если ранее упор делался на технологическое совершенство, то на сегодняшний день на первый план выходят новые взаимоотношения между человеком и машинами. Новые решения не могут разрабатываться без учета «удовлетворенности» человека и его ценностных систем. Последующее поколение ИКТ в большей степени станет гуманизированным. Непременно преобразится концепция человеко-компьютерного взаимодействия, в том числе сами определения «пользователь», «компьютер» и «взаимодействие», а в фокус попадут человеческие ценности и поведенческие стандарты.

Список литературы

1. **Бережкова Б.В.** Формирование методической культуры учителя / Б.В. Бережкова // Педагогика. – 1996. – № 4. – С. 14–18.
2. **Брановский Ю.С.** Информатика и информационные технологии обучения в учебном плане факультета педагогики и психологии педагогических вузов: Методические рекомендации / Ю.С. Брановский. – Ставрополь, 1993. – 13 с.
3. **Гершунский Б.С.** Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы / Б.С. Гершунский. – М. : Педагогика, 1987. – 264 с.



4. Извозчиков В.А. Новые информационные технологии обучения / В.А. Извозчиков. – СПб., 1991. – С. 45.

5. Капустина Т.В. Теория и практика создания и использования в педвузе новых информационных технологий на основе комплексной системы Mathematica: Дис. ... докт. пед. наук / Т.В. Капустина. – М., 2001. – С. 23.

6. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения / Е.И. Машбиц. – М., 1988.

7. Полат Е.С. Основные направления развития современных систем образования [Электронный ресурс] / Е.С. Полат. – Режим доступа: <http://www.ioso.ru/distant/library/publication/polat.html>, свободный. (Дата обращения: 15.05.2021 г.).

8. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования / И.В. Роберт. – М., 1994.

9. Розина И.Н. Постановка задачи: исследование синхронной компьютерно-опосредованной коммуникации в образовании / И.Н. Розина.

10. IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies. Media and Culture of Learning. Rostov, 2002. P. 476—480.

11. Селевко Г.К. Накопление и систематизация профессиональных знаний / Г.К. Селевко //Формирование личности учителя. – М., 1980.

12. Уваров А.Ю. Создание учебных материалов с учетом принципов эффективного учения [Электронный ресурс] / А.Ю. Уваров // Вопросы Интернет-образования. 2003. № 10. – Режим доступа: http://center.fio.ru/vio/vio_10/cd_site/Articles/art_1_19.htm, свободный. (Дата обращения: 15.05.2021 г.).



ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК [159.922.4:316.614.5] – 053.6

ВЛИЯНИЕ ДИХОТОМИЧЕСКОГО КОНСТРУКТА НА ФОРМИРОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ К СВОЕМУ ЭТНОСУ

Губина Т.В.

магистрант II курса, специальность «Кризисная психология», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
tetyanka.lg@gmail.com

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

В данной статье рассказывается о влиянии дихотомического конструкта на формирование отношения подростков к своему этносу.

Ключевые слова: *подростковый возраст, этническая идентичность, дихотомия личностного конструкта, этническое самосознание.*

Важной частью этнического самосознания личности является этническая идентичность, которая опосредует межэтнические взаимоотношения.

Этническая идентичность – это осознание себя представителем определенного этноса, переживание человеком своего тождества с одной этнической общностью и отделения ее от других этнических общностей.

В процессе развития этнической идентичности происходит формирование в подростковом возрасте эмоционально-оценочного осознания принадлежности к этнической общности. Это не только осознание своей тождественности с этнической общностью, но и ее оценка, значимость членства в ней, разделяемые с другими общие этнические чувства. Чувства достоинства, гордости, обиды, страха, переживаемые относительно одних и тех же событий, являются важнейшими критериями межэтнического сравнения, эти чувства опираются на глубокие эмоциональные связи человека с этнической общностью и моральные обязательства по отношению к ней, формирующиеся в процессе социализации индивида.

Вследствие этнической идентичности происходит еще и усвоение субъектом различных форм активности – определенного поведения и деятельности в разных значимых для жизни этноса ситуациях. Это очень важно, так как создается особый стиль поведения этнической общности в целом, который перенимается, копируется всеми ее членами, что в свою очередь способствует более глубокому пониманию друг друга представителями этноса, а также их взаимному принятию. Благодаря этому процессу в этническом самосознании этнофоров возникает чувство похожести на других, «своих», ощущение единения с ними и сплоченности.

Подростковый возраст – это возраст формирования нравственных убеждений, нравственных принципов, которыми подросток начинает руководствоваться в своей жизни. Социальная ситуация заключается в том, что подросток включается в новую систему отношений и общения со взрослыми и товарищами, занимая среди них новое место и выполняя новые функции. Важное изменение в социальной ситуации развития подростка связано с ролью, которую выполняет в этот период коллектив учащихся для самого подростка. Подростки включаются в разные виды общественно-полезной деятельности, что существенно расширяет сферу социального общения детей, возможности усвоения ими социальных ценностей и формирование нравственных качеств личности.

Деятельность и общение чрезвычайно важны для формирования личности, так как только в де-



тельности формируется самосознание человека. Самосознание – это одно из важнейших новообразований в личности подростка, так как оно влияет на всю его психическую жизнь, на характер его учебной, трудовой деятельности и на формирование его отношений к окружающей действительности.

Желание наиболее успешно осуществить свою деятельность, правильно организовать свое поведение побуждает подростков проявлять интерес к формированию себя как личности. Большую роль в развитии самосознания подростка играют суждения других людей, оценка его личности и поведения родителями, учителями, мнение о нем со стороны учеников.

Этническое самосознание, которое является неотъемлемой частью структуры самосознания, охватывает подростковый возраст и характеризуется формированием осознанного отношения к своему этносу. Подростки проявляют интерес к истории и культуре своего и других народов. На этом этапе происходит формирование системы представлений и оценок об этнокультурных и этнопсихологических особенностях своей общности.

Наше экспериментальное исследование проводилось в г. Луганске, в нем приняли участие 178 подростков в возрасте от 13 до 15 лет. В данном исследовании были выявлены три группы испытуемых с разным пониманием дихотомии основного конструкта «добро/зло» [1, с. 11]. Поэтому в ходе данного исследования нас заинтересовал вопрос о том, как современные подростки относятся к своему этносу. Для исследования мы использовали понятия, которые отражают отношение респондентов к этносу и свидетельствуют о степени развития у них этнического сознания и самосознания. Систематизация и анализ полученных результатов позволил выявить следующее.

В группе с нормативным восприятием дихотомического конструкта понятие «Россияне» принимают 45% респондентов, а отвергают 33%, понятие «Украинцы» принимают 44% респондентов, отвергают 41%, понятие «Моя родина» принимают 57% респондентов, отвергают 15% респондентов, из которых понятие «Россияне» принимают 17% респондентов, понятие «Украинцы» принимают 12% респондентов. Ситуацию «Созидательной деятельности во благо Отечества и своего народа» приняли 61% опрошенных, отвергли – 22%.

В группе с нарушенным дихотомическим конструктом понятие «Россияне» принимается 43% респондентов, отвергается 41%, понятие «Украинцы» принимают 41% респондентов, отвергают 41%, понятие «Моя родина» принимают 49% опрошенных, отвергают 26%, «Созидательная деятельность во благо Отечества и своего народа» принимают 36% респондентов, отвергают 49%, из которых понятие «Россияне» принимают 11% респондентов, понятие «Украинцы» принимают 11% опрошенных. В группе с невыраженными значениями полюсов дихотомии понятие «Россияне» принимают 41% респондентов, отвергают 26%, понятие «Украинцы» принимают 37% респондентов, отвергают 52%, понятие «Моя родина» принимают 37% опрошенных, отвергают 11%, «Созидательная деятельность во благо Отечества и своего народа» принимают 33% респондентов, отвергают 26% (Табл. 1).

Таблица 1

Сравнение показателей трех групп по характеру национальной идентичности

Понятие	Созидательная деятельность во благо Отечества и своего народа							
	Россияне		Украинцы		Моя родина			
Группа	Принятие	Непринятие	Принятие	Непринятие	Принятие	Непринятие	Принятие	Непринятие
	к-во чел.	к-во чел.	к-во чел.	к-во чел.	к-во чел.	к-во чел.	к-во чел.	к-во чел.
	%	%	%	%	%	%	%	%
1 группа	37 (45%)	27 (33%)	36 (44%)	34 (41%)	47 (57%)	12 (15%)	50 (61%)	18 (22%)
2 группа	30 (43%)	28 (41%)	28 (41%)	28 (41%)	34 (49%)	18 (26%)	25 (36%)	34 (49%)
3 группа	11 (41%)	7 (26%)	10 (37%)	14 (52%)	10 (37%)	3 (11%)	9 (33%)	7 (26%)

Так, группа с нормативной дихотомией, группа с нарушенным дихотомическим конструктом и группа с неопределенным отношением достаточно красноречиво демонстрируют свое принятие/непринятие той или иной национальности. Идентифицируют себя с русскими или украинцами около половины подростков, и почти такое же количество выражает негативное отношение к другой национальности, что говорит о сложности решения для наших подростков Донбасса вопроса их этнической



идентичности, многие из них нуждаются в помощи, поддержке дискуссий по этому вопросу и объяснений со стороны взрослых. Особенно эта проблема тяжело переживается, видимо, представителями второй группы с нарушенным дихотомическим конструктом, что влияет на снижение у них положительного отношения к Родине, росту отрицательного. Примечателен еще один факт: готовы созидать во имя Родины и своего народа в большей мере только представители первой группы с нормативным восприятием дихотомического конструкта.

Следовательно, размытость четкого смыслового восприятия мира, неопределенность полюсов добра и зла, мешает подросткам делать важные социальные выборы. Стоит отметить, что в процессе изучения особенностей подростков мы обнаружили также еще одну особенность в общей выборке, а именно явную тенденцию к принятию российского менталитета, которая выражается в усилении нравственно-гуманистической направленности подростков. Это подтверждает высокий процент выборов подростками таких понятий, как «Уважительное отношение к человеку» – 66%, «Моя совесть» – 61%, «Духовные ценности» – 50%, Помощь и милосердие к другим людям – 54%.

Таким образом, главной особенностью подростков Донбасского края является некоторая размытость, нечеткость их этнического самосознания. У детей нет еще явно выраженной национальной идентичности, подростки никак не могут определиться с ней, это связано отчасти и с социальной, и политически сложной ситуацией в нашем регионе. Определить свою этническую принадлежность подросткам оказывается чрезвычайно трудно, так как идентичность предполагает выбор культуры, а культурные предпочтения разных национальностей, особенно русской или украинской, в нашем регионе практически одни и те же. Исследование показало, что фактически на выбор смысловых предпочтений национальная принадлежность подростка не влияет, их отношение к социально значимым смыслам, таким как добро и зло, уважительное или уничижительное отношение к человеку и близким людям одинаково.

Поэтому можно сделать вывод, что формирование этнического самосознания у подростков проходит сложно, оно часто сопровождается внутренними конфликтами, так как у подростков еще не четко определены значимые смыслы и поэтому нет определенности в идентичности с ментальностью своего народа.

Список литературы

1. **Бажутина С.Б.** Дихотомический конструкт как основа моделирования картины мира ребенком: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (29-30 марта 2018 года). – Курск : Из – во ЗАО «Университетская книга», 2018. – С.11–16.
2. **Гамезо М.В.** Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособие / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. – М. : Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
3. **Нежурина-Кузничная Н.Ю.** Популярная психология. / Н.Ю. Нежурина-Кузничная – Мн. : Харвест, 2004. – 348 с.
4. **Солдатова Г.У.** Психология межэтнической напряженности / Г.У. Солдатова. – М. : Смысл, 2000. – 389 с.
5. **Хотинец В.Ю.** Этническое самосознание / В.Ю. Хотинец. – СПб. : Алетейя, 2000. – 240 с.

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА

Матвеева А.М.

студентка II курса специальность «Психология»,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
alya-lynx@list.ru

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

В данной статье представлены результаты по изучению особенностей проявления в подростковом возрасте эмоциональной саморегуляции в наличии половых различий и саморегуляция подростков с различными типами реагирования в конфликтных ситуациях.

Ключевые слова: эмоциональная саморегуляция, подростки, эмоциональный интеллект, подростки в конфликтах.

Обладание личностью морально-духовными качествами знаменует процесс ее становления как субъекта эмоциональной саморегуляции, который будет способен принимать произвольные решения, самостоятельно устанавливать приоритетность общественно-значимых ценностей, ставить цели, адекватные собственным возможностям, осваивать средства их достижения, выбирать толерантные по отношению к другим пути самоутверждения. Воспитание такой личности является задачей национальной концепции образования, конкретная реализация которого должна осуществляться всеми направлениями учебно-воспитательной работы с подрастающим поколением с учетом возрастных и индивидуальных особенностей каждого.

Особенно сложно эмоциональная саморегуляция проявляется в период взросления. Именно подростки отличаются неадекватными психогенными реакциями, дезадаптивными поступками, нескоординированными формами поведения, что определяет необходимость изучения феномена саморегулирования в переходном возрасте.

Вместе с тем у подростков наблюдается становление ценностных ориентаций, эстетических вкусов и нравственных убеждений, на основе которых они начинают управлять своим поведением. Кроме того, подростковый период является сензитивным для развития психологических механизмов эмоциональной саморегуляции поведения, в связи с чем акцент в воспитании подростков надо ставить на особенностях формирования данных механизмов.

Проблема эмоциональной саморегуляции поведения личности исследовалась и постоянно актуализируется учеными разных отраслей психологической науки. Изучение этих механизмов нашло отражение в исходных положениях общей психологии, где аспект эмоциональной регуляции постулировался как структурный конструкт личности и ее деятельности (Л. Выготский, Б. Ломов, С. Рубинштейн). В возрастной и педагогической психологии эмоциональная саморегуляция исследована Я. Рейковским, О. Чебикиным.

Значительную ценность в исследовании проблем регуляции и саморегуляции поведения имеют труды зарубежных ученых (Д. Аткинсон, Д. Роттер, Х. Хекхаузен, Г. Шерингтон), предметом изучения которых были мотивационные установки: жизненные цели, локус контроля, стремление к успеху, когнитивный диссонанс. При этом можно выделить целый ряд работ, посвященных изучению особенностей саморегуляции растущей личности (Л. Божович, И. Дубровина, Д. Фельдштейн и др).

Выделяется много видов и уровней саморегуляции, которые являются объектом изучения и анализа: социальная, биологическая, физиологическая, психологическая, осознанная и неосознанная, волевая, исполнительная, прямая и опосредованная, познавательная, личностная, мотивационная,



интеллектуальная, эмоциональная, рефлексивная, скрытая, жесткая и гибкая, индивидуальная и др. Многозначность термина «саморегуляция» обусловлена, с одной стороны, многоуровневым построением, численностью аспектов изучения, а с другой стороны – двойным значением корня «само», который указывает на активность человека, способность совершать осознанные «произвольные» действия и на то, что процессы могут протекать как бы «сами по себе», спонтанно [2].

Анализ эмоциональной саморегуляции уместно осуществлять, отталкиваясь от уровня эмоционально-интегративных функций сознания человека. Для достижения наивысшего, смыслового уровня эмоциональной саморегуляции непременным условием выступает умение узнавать и вербально описывать оттенки собственных эмоциональных переживаний; осознавать собственные потребности и ценности; понимать значение эмоций, которые возникают.

В современных исследованиях широкое распространение получили работы, в которых эмоциональная саморегуляция рассматривается как характеристика эмоциональной сферы личности: устойчивость эмоций, эмоциональная стабильность, отсутствие склонности к частой смене эмоций. Согласно данным определениям, эмоциональная саморегуляция понимается как низкая эмоциональная чувствительность и эмоциональная возбудимость, то есть эмоциональная невозмутимость, невпечатлительность (Л. Аболин [1], Д. Иванов [3] и др.).

При изучении эмоциональной саморегуляции можно установить ее разное понимание. Одна группа авторов уделяет внимание изучению эмоциональной саморегуляции поведения в зависимости от силы, знака, лабильности и содержания эмоций. Другая группа авторов считает, что эмоциональная саморегуляция представляет собой способность преодолевать излишнее эмоциональное возбуждение при выполнении сложных видов деятельности, при помощи актуализации волевого аспекта эмоциональной саморегуляции. Третья группа авторов рассматривает эмоциональную саморегуляцию как интегративное свойство личности, объединяющее различные качества личности (перцептивные, волевые и интеллектуальные), препятствующие возникновению эмоциональной неустойчивости, которая дезорганизует деятельность человека [4; 5].

Итак, в формировании личности подростка играют роль не только биологические и психофизиологические процессы созревания (например, рост и изменение мышечной и костной системы), но и развитие, то есть изменение психических функций и личности в целом, которое происходит при взаимодействии с другими людьми и освоении ведущей учебной деятельности. При этом важное значение имеет среда, которая окружает подростка. Социальные обстоятельства определяют продолжительность подросткового периода, наличие или отсутствие кризиса, конфликтов, трудностей взросления и особенности перехода от детства к взрослости. То есть в лице подростка чисто природное наполняется социальным и психологическим содержанием. Обнаружена тесная зависимость особенности становления подростка от состояния института семьи, образовательных трансформаций, процессов, которые происходят в обществе и государстве.

По результатам проведенной методики В. Моросановой, Е. Коноз «Стилевая саморегуляция поведения человека» среди девочек и среди мальчиков подросткового возраста преобладает средний уровень планирования. Также в обеих группах преобладает средний уровень программирования соответственно, однако около трети и девочек, и мальчиков показали низкий уровень по данной шкале. Также и у девочек, и у мальчиков преобладает средний уровень гибкости. По шкале «моделирование» у девочек преобладает средний уровень, тогда как среди мальчиков – средний и низкий уровни, то есть у мальчиков слабее сформированы процессы моделирования, что приводит к неадекватной оценке значимых внутренних условий и внешних обстоятельств, что проявляется в фантазировании, которое может сопровождаться резкими перепадами отношения к развитию ситуации, последствиям своих действий. По шкале «оценка результатов» и у мальчиков, и у девочек преобладает средний уровень. У них еще не до конца развита адекватная самооценка, субъективные критерии оценки результатов. И у девочек, и у мальчиков преобладает средний уровень самостоятельности, однако в целом он выше у мальчиков. Можем сделать вывод о том, что девочки более зависимы от мыслей и оценок окружающих, реже разрабатывают планы и программы самостоятельно, чаще следуют за чужими советами. В целом и у девочек-подростков, и у мальчиков-подростков преобладает средний уровень саморегуляции. Подростки со средним уровнем саморегуляции имеют достаточный уровень нервнопсихической устойчивости и поведенческой регуляции, могут вести себя агрессивно в случае ущемления их интересов, но при желании могут войти в контакт и достичь взаимопонимания с окружающими.

Результаты, полученные по методике выявления уровня эмоционального интеллекта Н. Холла, показали, что и среди девочек, и среди мальчиков преобладает низкий уровень эмоциональной осведомленности, однако в целом уровень данного показателя выше у девочек. Управление эмоциями и



самотивация хуже развиты у мальчиков. И у девочек, и у мальчиков преобладает низкий уровень эмпатии и распознавания эмоций, а также общий низкий уровень эмоционального интеллекта.

Статистический анализ показал, что в группе девочек-подростков значимо выше уровень эмоционального интеллекта ($U=188$), самотивации ($U=168$), эмпатии ($U=197$), эмоциональной осведомленности ($U=214,5$), распознавания эмоций ($U=204$), моделирования ($U=184$), самочувствия ($U=196$), что подтвердило нашу первую эмпирическую гипотезу о том, что особенности проявления эмоциональной саморегуляции в подростковом возрасте выражаются в наличии половых различий.

Результаты, полученные по методике диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса, показали, что чаще всего подростки в конфликтах выбирают такие стили поведения, как избегание и сотрудничество. Немного реже выбирают компромисс и соперничество, а реже всего – приспособление. Также следует отметить, что мальчики чаще, чем девочки используют соперничество.

Статистический анализ показал, что отмечается прямая связь между соперничеством и программированием ($r=0,43$ при $p \leq 0,05$), обратная связь между приспособлением и программированием ($r=-0,35$ при $p \leq 0,05$), обратная связь между приспособлением и самостоятельностью ($r=-0,35$ при $p \leq 0,05$), обратная связь между приспособлением и саморегуляцией ($r=-0,34$ при $p \leq 0,05$), что подтверждает выдвинутую нами вторую эмпирическую гипотезу о том, что саморегуляция подростков с различными типами реагирования в конфликтных ситуациях имеет отличия, определяющиеся степенью выраженности отдельных показателей данной психологической характеристики.

Можем сделать вывод, что исследование эмоциональной саморегуляции подростков указывает на ее недостаточную сформированность. Указанное свидетельствует о необходимости применения развивающих воздействий. Перспективы исследования видим в разработке программы развития способности современных подростков к саморегуляции.

Список литературы

1. **Аболин Л.М.** Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л.М. Аболин. – Казань, 1987. – 234 с.
2. **Васильев Н.Н.** Тренинг преодоления конфликтов / Н.Н. Васильев. – СПб. : Речь, 2007 – 174 с.
3. **Иванов П.И.** Чувства (эмоции) / П.И. Иванов // Психология: Учебник. – Ташкент, 1995.
4. **Петрусевич Д.Ф.** Сущностные характеристики девиантного поведения подростков / Д.Ф. Петрусевич // Вестник Томского гос. пед. ун-та. – 2011. – № 6. – С. 195–198.
5. **Maslow A.H.** Motivation and personality N.Y., 1994. 411 p.



УДК 159.9.072.432

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ – АКТИВНЫХ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ ИНТЕРНЕТ- СРЕДЫ

Пономаренко М.А.

магистрант II курса, специальность «Психологическое консультирование», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
@ margarita-ponomarenko@mail.ru

Научный руководитель: Черных Л.А. доктор психол. наук, доцент кафедры психологии Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В данной статье рассмотрены проблемы развития навыков межличностного общения студентов и их коммуникативная активность в Интернет-среде. Выявлена зависимость активности пользователей в Интернет-среде от уровня развития коммуникативных способностей студентов вузов, в частности, от эмпатии, эмоционального интеллекта, коммуникативных барьеров.

Ключевые слова: коммуникативные способности, студенческий возраст, Интернет среда, интернет-зависимость, эмпатия, эмоциональный интеллект, барьеры общения.

В настоящее время интернет и коммуникации – неотъемлемая часть жизни современной молодежи. Бурное развитие интернета и коммуникационных технологий на текущий момент является не просто фактором научно-технического прогресса, но и фактором социальным, оказывающим влияние в том числе и на развитие личности человека. Интернет предоставляет широчайшие возможности для общения – социальные сети, форумы, специализированные сайты, чаты, блоги. Наибольшую популярность среди интернет-пользователей имеют социальные сети.

Что касается влияния среды Интернет на коммуникативные способности, то здесь необходимо отметить как позитивные, так и негативные факторы. В целом интернет делает общение и информацию более доступными, что является позитивным фактором. Однако неумеренное использование сети Интернет может нанести серьезный вред коммуникативным способностям. Относительно любых форм интернет-зависимости, то их вред отмечается многими исследователями. В частности, В.Л. Малыгин, Н.С. Хомерики, А.А. Антоненко отмечают, что интернет-зависимости приводят к деградиционным процессам, относящимся в том числе и к коммуникативной сфере. Интернет-зависимый индивид испытывает проблемы в общении даже с самым близким кругом, стремится избежать общения вне интернета, испытывает дискомфорт при общении, проблемы с контролем эмоций и т.д. [1].

Исследователи отмечают, что принципы «суррогатного» интернет-общения не лучшим образом сказываются на общении вне интернета, а вышедший за пределы интернета сетевой жаргон не лучшим образом сказывается на грамотности. В целом можно говорить о том, что интернет в настоящее время представляет собой специфическую среду, которая влияет на все сферы личности человека.

Для получения данных об особенностях развития коммуникативной сферы студентов – активных пользователей интернет-среды было проведено исследование, в котором принимали участие студенты очной и заочной форм обучения ЛГПУ в количестве 102 человек – юноши и девушки.

В соответствии с классификацией И.С. Кона, период ранней юности приходится на возраст 17-18 лет, а период поздней юности – на 18-23 года. После 23 лет начинается период взрослости [2]. В рассматриваемой выборке 56,8% (58 испытуемых) находятся в стадии юности, тогда как возраст 43,2%

(44 человека) испытуемых соответствует периоду взрослости.

Так, к интернет-активности, согласно с данными авторской анкеты, более склонны испытуемые юного возраста. Высокий уровень интернет-активности наблюдается у 17,3% из них (10 человек), тогда как среди взрослых испытуемых высокому уровню интернет-зависимости подвержены 9,2% (4 человека). Низкий уровень интернет-активности наблюдается у 10,3% (6 испытуемых) юного возраста, а также у 45,4% (20 человек) взрослых испытуемых. Средний уровень интернет-активности установлен у 45,4% (20 человек) взрослых испытуемых и у 72,4% (42 человек) испытуемых юного возраста. Следовательно, склонность к интернет-активности связана с возрастным фактором. К ней более склонны студенты юного возраста.

Для исследования был подобран следующий диагностический инструментарий: 1) авторская анкета; 2) тест коммуникативных умений Л. Михельсона (адаптация Ю.З. Гильбуха); 3) диагностика уровня эмпатических способностей В.В. Бойко; 4) опросник межличностных отношений А.А. Рукавишниковой (ОМО); 5) методика диагностики социального интеллекта Дж. Гилфорда; 6) диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении (В.В. Бойко); 7) методика диагностики уровня развития рефлексивности, опросник А.В. Карпова; 8) методика оценки «эмоционального интеллекта» Н. Холла (опросник EQ).

Для обработки эмпирических данных были использованы методы корреляционного (ранговая корреляция по Спирмену, $p \leq 0,05$) и дескриптивного анализа.

В соответствии с результатами авторской анкеты и теста коммуникативных умений Л. Михельсона, выборка была разделена на три группы: испытуемые с высоким (13,7%), низким (25,5%) и средним (60,8%) уровнем активности в Интернет-среде.

Рассматривая данные по выборке в целом, можно отметить, что испытуемые имеют целый ряд проблем в области развития связанных с коммуникативной сферой способностей, о чем свидетельствуют следующие данные: у респондентов с высоким уровнем интернет-активности преобладает пониженный уровень эмпатии – 71,4%; низкий уровень эмпатии – у 14,3% респондентов и средний уровень эмпатии также выявлен у 14,3% респондентов, высокого уровня эмпатии при высокой активности не обнаружено; у респондентов со средним уровнем интернет-активности также преобладает пониженный уровень эмпатии (46,7%), низкий уровень – у 14,3% и средний – у 38,7% при этом высокий уровень эмпатии в данной группе респондентов также отсутствует; при низкой интернет-активности показатели эмпатии высокого уровня также отсутствуют, здесь также преобладает пониженный уровень эмпатии 73%, средний уровень у 19,3% и низкий у 7,7% респондентов. То есть значительная часть испытуемых продемонстрировала низкий уровень эмпатии и социального интеллекта, независимо от интернет-активности. При этом больше всего проблем в области коммуникативных умений наблюдается у испытуемых с высоким уровнем активности в интернет-среде, особенно это касается шкал «Ситуации беседы», «Реакция на отрицательные высказывания», «Проявление эмпатии» (тест Л. Михельсона). Испытуемые с высоким уровнем интернет-активности не склонны присоединяться к различным социальным группам и не стремятся часто бывать среди людей. Им в большей степени по сравнению с иными испытуемыми свойственен компульсивный характер поведения. Студенты с высоким уровнем интернет-активности не стремятся к близким отношениям с окружающими, проявлению интимных чувств.

Наиболее выраженными эмоциональными барьерами у испытуемых с высоким уровнем интернет-активности являются нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе (71,4% – 10 человек) и негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций (53,8% – 14 человек).

Отметим также, что с увеличением уровня интернет-активности снижается уровень эмоционального интеллекта. Вывод основан на анализе показателей эмоционального интеллекта у студентов с различными уровнями активности в интернет-среде.

Рассмотрим показатели общего уровня эмоционального интеллекта.

Испытуемые с низким уровнем интернет-активности. Низкий уровень выявлен у 39,5% (10 человек), средний уровень – у 61,5% (16 человек), высокий уровень не установлен.

Испытуемые со средним уровнем интернет-активности. Низкий уровень наблюдался у 69,3% (43 человека), средний уровень – у 25,8% (16 человек), высокий уровень – у 4,8% (3 человек).

Испытуемые с высоким уровнем интернет-активности. Низкий уровень констатирован у 85,7% (12 человек), средний уровень – у 14,2% (2 человека), высокий уровень не установлен.

В целом наибольшие сложности студенты с высоким уровнем интернет-активности испытывают в управлении эмоциями и самомотивации. Подавляющее большинство из них демонстрируют низкий уровень эмоционального интеллекта. Кроме того, им наиболее свойственен зависимый тип поведения.



Для выявления Интернет-зависимости и возможных коммуникативных барьеров в общении была создана анкета, состоящая из 15 вопросов. Представим корреляционные связи данной анкеты с показателями коммуникативных умений студентов.

Корреляционный анализ указал на прямую взаимосвязь интернет-активности с зависимым поведением в общении и эмоциональными барьерами в общении. Наиболее существенными барьерами, препятствующими нормальной коммуникации активных пользователей интернет-среды, являются негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций ($r=0,25$) и нежелание сближаться с людьми ($r=0,33$), о чем свидетельствуют показатели.

Данные, представленные в корреляционном анализе показателей анкеты и эмоционального интеллекта, позволяют утверждать, что чем выше уровень активности в Интернет-среде, тем более снижается показатель управления своими эмоциями, самомотивации и распознавания эмоций других людей.

Таким образом, исходя из результатов проведенного исследования, можно сформулировать особенности развития коммуникативных способностей активных пользователей Интернет-среды. Активные пользователи демонстрируют преимущественно зависимый тип поведения в различных ситуациях общения, имеют коммуникативные барьеры, связанные с негибкостью, неразвитостью, невыразительностью эмоций, а также с нежеланием сближаться с людьми. Последняя особенность приводит к психологическим затруднениям в ситуациях душевного, близкого, открытого общения за счет нехватки эмпатических способностей. Студенты, проявляющие повышенную активность в сети Интернет, требуют контроля со стороны других людей для достижения определенных результатов деятельности, у них есть трудности с самомотивацией. В целом наблюдается снижение эмоционального интеллекта, особенно таких его составляющих, как управление своими эмоциями и эмоциями других людей.

Ссылаясь на вышесказанное, можно констатировать, что между коммуникативными проблемами и активностью в сети Интернет существует стойкая взаимосвязь.

Список литературы

1. Малыгин В.Л. Индивидуально-психологические свойства подростков как факторы риска формирования Интернет-зависимого поведения / В.Л. Малыгин, Н.С. Хомерики, А.А. Антоненко // Медицинская психология в России. – 2015. – С. 4–10.

2. Кон И.С. Ребенок и общество : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.С. Кон. – М. : Академия, 2003. – 336 с.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ САМООЦЕНКИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕЙ

Попова Г.В.

магистрант 2 курса, специальность «Психологическое консультирование», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
alisa-nebo.72@mail.ru

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

Статья посвящена проблеме самооценки личности в подростковом и юношеском возрасте. Представлены результаты сравнительного анализа самооценки современных подростков и юношей.

Ключевые слова: *подростковый возраст, юношеский возраст, самооценка, самосознание, «Я – концепция», «Я – реальное», «Я – идеальное».*

В современных условиях одной из наиболее важных проблем возрастной психологии является проблема подросткового и юношеского возраста. Подростковый возраст – один из самых сложных и ответственных периодов в онтогенезе человека, когда происходит коренная перестройка уже сложившихся психологических структур, определяется общая направленность в становлении нравственного самосознания, развивается рефлексия, активно формируется система устойчивого представления о себе, об идеале личности, возникает потребность в самоутверждении и самосовершенствовании, закладываются основы сознательного поведения. С точки зрения формирования личности – это переход от ребенка к взрослому. Значение юношеского этапа развития определяется его психологическим содержанием, которое наиболее связано с развитием самосознания, профессиональным самоопределением, вступлением во взрослую жизнь, осознанием себя полноценным членом общества.

Но «Я – концепция» как подростка, так и юноши зачастую оказывается неустойчивой. Это формирует потребность в углубленном изучении ее структурных компонентов. Уровень развития самосознания, осознанности своего «Я», идентификация себя как субъекта деятельности напрямую связаны с развитием самооценки. Самооценка – это не данность, присущая личности, ее формирование происходит в процессе деятельности, межличностного взаимодействия, на базе соотношения идеального и реального представлений о себе. «Между двумя структурами личности “Я – реальное” и “Я – идеальное” существуют разные отношения. Самооценка человека изменяется в зависимости от качества этого отношения» [5, с. 162].

Л.И. Божович считает, что основным фактором становления самооценки является оценка окружающими людьми качеств личности человека, его поведения и результатов деятельности. «Общественная оценка, во-первых, являясь критерием соответствия его поведения требованиям окружающих, указывает человеку на характер его взаимоотношений с окружающей средой и тем самым определяет и его эмоциональное благополучие, его поведение, и его отношение к самому себе как субъекту поведения. Во-вторых, общественная оценка помогает человеку выделить то или иное качество из конкретных видов поведения и деятельности и сделать его предметом сознания оценки самого человека» [2, с. 352]. Б.Г. Ананьев также пишет о том, что жизнь в коллективе и правильное развитие оценочных отношений, формирующих самооценку, имеет решающее значение в образовании мыслей о себе [1, с. 113]. Самооценка – понятие не статическое, но динамическое, постоянно изменяющееся и формирующееся в процессе всей жизни и деятельности личности, выполняющее при этом функцию развития личности, регулируя деятельность и поведение человека [4, с. 134]. От самооценки человека зависит не только успешность его деятельности и дальнейшее развитие его личности, но и характер его общения и отношения с другими людьми.



Актуальность проблемы подросткового и юношеского периодов развития, необходимость формирования позитивной «Я – концепции» у старшеклассников определяют объект нашего исследования – самооценка подростков и юношей, предметом выступает сравнительный анализ самооценки в подростковом и юношеском возрасте. Диагностический инструментарий состоит из двух методик: Методика исследования самооценки по методу Дембо – Рубинштейн в модификации С.Б. Бажутиной, Тест «Кто Я?» М. Куна, Т. Макпартленда в модификации Т.В. Румянцевой.

В констатирующем эксперименте принимали участие и были отобраны по возрастному критерию 70 человек из числа учащихся 8–11 классов школ г. Луганска – 35 подростков 13–14 лет и 35 юношей 15–17 лет.

Результаты исследования самооценки по методу Дембо – Рубинштейн в модификации С.Б. Бажутиной представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели самооценочных характеристик подростков и юношей

№ п/п	Блоки самооценочных характеристик	Коэффициент идеала (КИ), (%)		Коэффициент самооценки (КСО), (%)		P1 = КИ - КСО, (%)	
		Подростки	Юноши	Подростки	Юноши	Подростки	Юноши
1	Интеллект	81,5	84,1	51,1	59	30,4	30,1
2	Стремление к свободе	78,9	83,9	49,8	61,8	29,1	22,1
3	Социализированность	72,1	78	50,8	62,9	21,4	15,1
4	Способность преодолевать трудности	86,2	88,2	52,4	62,1	33,8	26,1
5	Самооценка творческих способностей	85,6	83	52,4	60,5	33,2	22,6
6	Общий показатель	80,9	83,4	51,30	61,3	29,6	23,2

Анализ данных самооценочных характеристик показывает, что у юношей в отношении интеллекта, социализированности, стремления к свободе, способности к преодолению трудностей, реализации творческого потенциала самооценка будет более высокой и стабильной в сравнении с подростками, у которых аналогичные показатели едва дотягивают до среднего уровня (Таб. 1). Это диктует необходимость дифференцировать самооценку в зависимости от ее уровней (Таб. 2).

Таблица 2

Показатели уровней самооценки подростков и юношей

№ п/п	Группа	Самооценка								Итого	
		Завышен.		Высокая		Средняя		Низкая		чел.	%
		чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%		
1	Подростки	2	5,7	9	25,7	12	34,3	12	34,3	35	100
2	Юноши	2	5,7	15	42,9	17	48,6	1	2,9	35	100

Сравнительный анализ внутригруппового распределения уровней самооценки показал, что у 5,7% учащихся обеих групп самооценка завышена. Детальное изучение результатов данных этих респондентов в рамках самооценочных характеристик указывает на сходство в структуре их самооценки, когда практически все показатели завышены. Такие испытуемые часто переоценивают свои возможно-



сти, способности, качества, что указывает на определенные отклонения в формировании их личности, неумение правильно оценивать результаты своей деятельности и что может стать причиной неудачи в делах. Высокая самооценка выявлена у 25,7% учащихся подростковой группы и 42,9% учащихся юношеской группы (Табл. 2). Высокая самооценка – это прежде всего вера в самого себя, в свои силы, самоуважение и как следствие – уважение других. На долю среднего уровня самооценки в группе подростков приходится 34,29%, а в группе юношей 48,57%. Анализ самооценочных характеристик по каждому такому респонденту указывает на то, что преобладающее большинство из них имеют стабильно адекватный уровень самооценки интеллекта, способностей к преодолению трудностей и творческих способностей. В то время как самооценка стремления к свободе и социализированности у этих респондентов имеет весьма низкие оценочные показатели, что является фактором снижения общего уровня самооценки. Для учащихся со средним уровнем самооценки характерна тенденция позитивного отношения к себе, принятие себя, самоуважение, ощущение собственной полноценности, способность прислушиваться к внутреннему голосу и анализировать свои недостатки и промахи.

Говоря о высокой и средней самооценке, мы имеем в виду адекватную самооценку, уровень которой в подростковой группе учащихся соответствует 60%, а в группе юношей – 91,43%. Эти респонденты имеют реальные представления о себе, в той или иной степени правильно отражают свои способности и качества личности, адекватно оценивают соотношение своих потребностей и возможностей, ставят перед собой реальные цели, в состоянии критически посмотреть на себя со стороны, способны предвидеть результаты своих поступков и ответственны за них.

Говоря о заниженной самооценке, как и о высокой завышенной, мы говорим о самооценке неадекватной. У 34,29% испытуемых подростков установлена заниженная самооценка. Наиболее низкие показатели наблюдаются в отношении самооценки стремления к свободе (шкалы: свобода, уверенность) и самооценки социализированности (шкалы: включенность в социальное строительство и самый любимый). Недооценивание и непринятие себя, негативное отношение к себе, ощущение собственной неполноценности, отрицательно сказывается на формировании личности, создает проблемы с социализацией у подростков.

Соотношение «Я – реального» и «Я – идеального» в исследовании представлено как P1 (разность идеальных представлений о себе и реальной самооценки) (Табл. 1). В ходе анализа было установлено, что 20% подростков и 51,4% юношей ставят перед собой реальные цели, которые они в состоянии достичь. Притязания этой категории старшеклассников в преобладающем большинстве случаев основываются на реалистической оценке своих возможностей и служат стимулом личностного развития. Высокий уровень расхождения между «Я – реальным» и «Я – идеальным» характеризуется резким отрывом самооценки от уровня притязаний, что в большей степени характерно для подростковой группы. Так, 77,1% подростков и 42,9% испытуемых юношей имеют внутренний конфликт между тем, к чему они стремятся, и тем, что они считают для себя возможным.

Результаты проведения методики «Кто Я?» М. Куна имеют сходный характер с результатами методики самооценки Дембо – Рубинштейн в модификации С.Б. Бажутиной. Неадекватная самооценка в большей мере характерна для подростковой группы и составляет 60% ее респондентов. У 28,6% испытуемых она неадекватно завышена, а у 31,4% – неадекватно занижена. Для одних характерна гипертрофированная оценка своих достоинств, эгоцентризм, неудовлетворенность уровнем своих достижений, высокомерное отношение к людям, неспособность принимать на себя ответственность за свои неудачи, а для других – неуверенность и негативное отношение к себе, к своей личности, непринятие себя, самоотрицание, постановка перед собой более низких целей, чем они могут достичь. У юношей ситуация более благоприятна, о неадекватности самооценки мы можем говорить у 25,7%, что тоже требует психолого-педагогического наблюдения и коррекции.

Таким образом, в результате проведенного сравнительного анализа данных методик исследования самооценки старшеклассников было установлено следующее.

1. Выявлены существенные различия в уровнях самооценки подростков и юношей, а именно:

а) являясь более старшими по возрасту, респонденты юношеской группы в основной массе имеют адекватный уровень самооценки;

б) наличие большого процента респондентов с низкой самооценкой в группе подростков свидетельствует о наличии ряда проблем в формировании личности, что требует психологической коррекции.

2. Выводы, сделанные в результате анализа данных методики Куна «Кто Я?», подтверждают выводы, полученные при исследовании самооценки по методу Дембо – Рубинштейн в модификации С.Б. Бажутиной.



3. Анализ показателей уровня притязаний (КИ) указывает на то, что реалистичный уровень притязаний в большей мере респондентам юношеской группы.

4. Высокий уровень расхождения между «Я – реальным» и «Я – идеальным» в основном характерен для респондентов подростковой группы. Подростки в основной своей массе не способны ставить перед собой цели, соответствующие их реальным возможностям, что влечет за собой неудачи и провоцирует конфликтные ситуации.

В соответствии с полученными выводами нами был разработан комплекс тренинговых занятий, целью которых является коррекция эмоционально-оценочного компонента «Я – концепции» подростков и юношей.

Список литературы

1. **Ананьев Б.Г.** К постановке проблемы развития детского самосознания. Психология развития: хрестоматия / Б.Г. Ананьев; ред. Е. Строганова. – СПб. : Питер, 2011. – С. 111–115.

2. **Божович Л.И.** Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.

3. **Бороздина Л.В.** Теоретико-экспериментальное исследование самооценки: дис. д-ра психол. наук / Л.В. Бороздина. – Москва, 1999. – 413 с.

4. **Крутецкий В.А.** Психология подростка / В.А. Крутецкий, Н.С. Лукин. – М. : Издательство «Просвещение», 1965. – 316 с.

5. **Рубинштейн С.Я.** Экспериментальные методики патопсихологии / С.Я. Рубинштейн. – М. : ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – 448 с.

ПРОБЛЕМЫ СТРЕССА И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИУМЕ

Сукачев А.Л.

магистрант II курса, направление подготовки «Психология», магистерская программа «Психологическое консультирование», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
andrey.sykachev.leonidovich@mail.ru

Научный руководитель: Черных Л.А., док. психол. наук, доцент, профессор кафедры психологии Института педагогики и психологии ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В статье анализируется сущность понятий «стресс», «стрессоустойчивость» с позиции различных отечественных и зарубежных авторов. Рассматриваются виды стресса, его физиологические и психологические аспекты. Уделяется внимание вопросу стрессоустойчивости личности.

Ключевые слова: стресс, стрессоустойчивость, социум, личность, гомеостаз, психический стресс, физиологический стресс, эустресс, дистресс, гиперстресс, теория интегральной индивидуальности.

На рубеже XX-XXI вв. понятие стресса прочно вошло в лексикон современного человека. Это, в первую очередь, обусловлено спецификой жизнедеятельности современного общества и ритмом его жизни. Социально-политические катастрофы, которые, если не касаются человека непосредственно, то активно муссируются в его информационном поле, уровень технического прогресса, постоянно повышающий требования к самому человеку, огромное количество гаджетов, отнимающих время у живого общения, трудового изматывания как новый вид зависимости, охватывающей все больше и больше людей, при которой возникает ощущение постоянного цейтнота и пр. – все это, помимо стандартных стрессовых ситуаций (развод, потеря близкого, увольнение и т.п.), становится источником постоянного стресса. Именно эти проблемы заставляют страдать человека, не выдержавшего их напора, не справившегося самостоятельно, что сказывается на обществе в целом.

Проблема стресса и устойчивости человека в стрессовой ситуации не является новой, хотя в последние десятилетия ее научное осознание актуализировалось, что находит свое отражение в развитии современной науки о человеке.

Основателем учения о стрессе, как известно, является канадский ученый Ганс Селье. В 1936 г. в английском журнале «Nature» была опубликована его работа «Синдром, вызываемый разными повреждающими агентами», в которой приводились данные о стандартных реакциях организма на действие различных болезнетворных агентов. Эта публикация стала началом учения о стрессе [7].

Физиологические аспекты стресса впервые были рассмотрены У.Б. Кенноном – основателем теории гомеостаза и учения о роли симпатoadрениалиновой системы в мобилизации функций организма для борьбы за существование. По мнению У.Б. Кеннона, ведущее место в поддержании гомеостаза и во взаимодействии организма с окружающей средой принадлежит центральной нервной системе – главной регулирующей системе организма человека, активно участвующей во всех процессах адаптации к неблагоприятным факторам среды [8].

Сам Г. Селье понятие «стресс» трактует по-разному. Если в первых работах под стрессом он понимает совокупность всех неспецифических изменений, возникающих в организме под влиянием любых сильных воздействий и сопровождающихся перестройкой защитных систем организма, то в более поздних трудах стресс определяется им как неспецифическая реакция организма на любые вызовы.



Однако чаще под стрессом понимают реакции организма именно на негативное влияние внешней среды, что отражается в определениях, которые дают этому феномену разные исследователи. По определению А.Г. Маклакова, стресс является общей адаптивной реакцией организма, которая развивается в ответ на угрозу нарушения гомеостаза [2].

Большой вклад в разработку исследований стресса внес Р. Лазарус (R. Lazarus). Он выдвинул концепцию, согласно которой разграничиваются физиологический стресс, связанный с влиянием реального физического раздражителя, и психический (эмоциональный) стресс, связанный с оценкой человеком (на основе индивидуальных знаний и опыта) ситуации как угрожающей, тяжелой [6]. Однако такое разделение тоже достаточно условно, так как в физиологическом стрессе всегда есть элементы психического, а в момент психического стресса не могут не происходить физиологические изменения. Что касается понятий «психический стресс» и «эмоциональный стресс», то они часто используются как равнозначные, поскольку многие ученые (В.В. Банников [1], Л.Ф. Бурлачук, Ф.Е. Василюк, Э. Гельгорн, Дж. Луфборроу и др.) признают, что основной причиной психического (психологического) стресса является эмоциональное возбуждение [1].

А.Г. Маклаков относит стресс к одному из эмоциональных состояний, а главной особенностью стресса считает его неустойчивость, что противоречит базовому положению Г. Селье о длительном и достаточно устойчивом характере стресса [7].

Ссылаясь на вышеуказанное, на сегодня не существует единого подхода к толкованию понятия «стресс».

А.М. Столяренко [4] выделяет четыре вида психологического стресса, различающихся по интенсивности и влиянию на человека:

1) оптимальная благоприятная для человека и его жизнедеятельности неспецифическая активность психики – психологический эустресс;

2) интенсивная, напряженная, часто возникающая в экстремальных ситуациях значительной сложности неспецифическая активность психики, неоднозначно сказывающаяся на людях – психологический стресс;

3) предельно интенсивная (для конкретной личности) психологическая активность, когда недостаточно эффективно используются резервы психики, что неблагоприятно сказывается на поведении людей, – психологический дистресс;

4) сверхинтенсивная неспецифическая активность психики, невыносимая для значительного количества людей, разрушающая их нормальную психическую деятельность и поведение – психологический гиперстресс.

Исследование стресса является исходной теоретической базой для изучения стрессоустойчивости человека. В более широком смысле «стрессоустойчивость» определяют В.Л. Маришук и В.И. Евдокимова, подразумевая под ней «способность личности управлять своими эмоциями, сохранять высокую работоспособность, осуществлять сложную или опасную деятельность без напряженности, несмотря на эмоциогенные влияния» [3].

По мнению Б.Х. Варданяна, Л.М. Аболина и С.В. Субботина, выражающих точку зрения теории интегральной индивидуальности, стрессоустойчивость – это индивидуальная психологическая особенность, которая заключается в специфической взаимосвязи разноуровневых свойств интегральной индивидуальности и обеспечивает биологический, физиологический и психологический гомеостаз системы, что приводит к оптимальному взаимодействию субъекта с окружающей средой в различных условиях жизнедеятельности [5].

Итак, проведенный краткий анализ подходов к рассмотрению стресса и стрессоустойчивости личности позволяет говорить, что стресс – это реакция организма на раздражитель, а в наше время увеличилось количество как положительных, так и отрицательных раздражителей, что само по себе заставляет организм работать «на износ». Сейчас как никогда стало важным вырабатывать такое качество, как устойчивость, которая помогает человеку поддерживать оптимальный уровень работоспособности и эффективности его деятельности в напряженных ситуациях и сохранять психическое здоровье. Исходя из этого, можно утверждать, что стрессоустойчивость является синонимичным понятием психической устойчивости, которая проявляется в результате действия стресс-факторов, а ее специфичность будет определяться конкретным видом деятельности.

Однако, несмотря на достаточное внимание к вопросу стрессоустойчивости личности в целом, нынешние реалии вынуждают акцентировать внимание на данной теме ввиду увеличения количества стресс-факторов в социуме, что крайне негативно влияет как на физическое, так и психическое здоровье человека и его жизнедеятельность.



Список литературы

1. **Банников В.В.** Влияние социально-психологических компонентов стрессоустойчивости на эффективность деятельности персонала организации [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Банников Вадим Викторович. – М., 2003. – 18 с.
2. **Маклаков А.Г.** Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях [Текст] / А.Г. Маклаков // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 16–24.
3. **Маришук В.Л.** Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса [Текст] : учеб. пособие / В.Л. Маришук, В.И. Евдокимова. – СПб. : Сентябрь, 2001. – 259 с.
4. **Столяренко А.М.** Экстремальная психопедагогика [Текст] : учеб. пособие для вузов / А.М. Столяренко. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 607 с.
5. **Субботин С.В.** Устойчивость к психическому стрессу как характеристики метаиндивидуальности учителя [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Сергей Васильевич Субботин. – Пермь, 1992. – 152 с.
6. **Лазарус Р.С.** Теория стресса и психофизиологические исследования [Текст] / Р.С. Лазарус // Эмоциональный стресс. – Л., 1970. – 112 с.
7. **Selye Hans** Syndrome produced by Divers Nocuous Agents / Hans Selye // Nature. – 1936. – Vol. 138. – № 3479. – P. 32.
8. **Cannon W.** The Wisdom of the Body / W. Cannon. – New York, 1932. – p. 351–352.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 364.4-053.9

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С ПОЖИЛЫМИ ЛЮДЬМИ В УСЛОВИЯХ ТЕРРИТОРИАЛЬНОЙ ОБЩИНЫ

Азеез А.Ю.

магистрант II курса, направления подготовки «Социальная работа», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
anastasiaazeez@mail.ru

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

В данной статье рассматривается сущность понятия «социальная работа с пожилыми людьми в условиях территориальной общины». Раскрываются результаты диагностики пожилых людей и социальной работы с ними в условиях территориальной общины: наличие детей и взаимоотношения с ними; структура ценностей пожилых людей; их удовлетворенность жизнью; оценка материального положения и здоровья пожилых людей; взгляд пожилых людей на своё будущее; уровень профессиональных знаний и умений социальных рабочих при взаимодействии с пожилыми людьми. Полученные результаты необходимы для разработки технологии социальной работы с пожилыми людьми в условиях территориальной общины.

Ключевые слова: социальная работа, территориальная община, пожилые люди, диагностика.

В современном мире актуальность социальной работы с пожилыми людьми в условиях территориальной общины объясняется значительным увеличением численности пожилых людей практически во всех странах мира. Прогнозные предположения возможного возрастания численности пожилых людей ООН указывают на необходимость принципиально новых решений, форм, методов, технологий и ориентированных действий в интересах людей пожилого возраста.

Социальная работа с пожилыми людьми в условиях территориальной общины – это профессиональная деятельность по содействию получению людьми пожилого возраста информационных, психологических, педагогических, медицинских, юридических, экономических, правовых, бытовых и других социальных услуг, а также социальной реабилитации и адаптации пожилых людей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

Проблемы пожилых людей в наши дни находятся в центре внимания государственных институтов, социальных и исследовательских программ, направленных на обеспечение удовлетворительного уровня жизни пожилого населения.

Изучением процесса старения занимались такие исследователи, как Г. Беккер, Б. Картенсен, Л. Патридж, М. Сциллардом, В. Фролькис, Д. Харман, Л. Хейфлик и др. Исследованием проблем пожилого возраста занимались и отечественные ученые. Теоретико-методологические основы социальной работы с пожилыми людьми изложены в работах Л.П. Кузнецовой А.Ю. Нагорновой, Г.Ф. Нестеровой, П.Д. Павленко, А.С. Сорвиной, Е.И. Холостовой и др.



Вместе с тем, аспект социальной работы с пожилыми людьми в условиях территориальной общины недостаточно изучен в научной области, следовательно, это и послужило основанием для выбора темы: «Социальная работа с пожилыми людьми в условиях территориальной общины».

Цель статьи – осуществить диагностику социальной работы с пожилыми людьми в условиях территориальной общины.

Для проведения эксперимента мы провели диагностику социальной работы с пожилыми людьми на базе ГУ ЛНР «Краснодонский комплексный центр социального обслуживания населения (предоставления социальных услуг)» и ГУ ЛНР «Луганский комплексный центр социального обслуживания населения (предоставления социальных услуг)». В соответствии с задачами исследования респонденты были разделены на две группы: экспериментальную и контрольную. В нашем исследовании приняло участие 40 пожилых людей. Кроме них, в эксперименте приняли участие социальные рабочие вышеназванных центров и волонтерские отряды «Семицвет добра» и «Надежда».

Таким образом, мы бы хотели получить информацию, которая помогла бы нам при разработке технологии социальной работы с пожилыми людьми в условиях территориальной общины.

На первоначальном этапе диагностики мы провели анкетирование пожилых людей. При этом выясняем следующие факторы:

- наличие детей и взаимоотношения с ними;
- структуру ценностей пожилых людей;
- удовлетворенность своей жизнью на данный момент;
- оценку материального положения и здоровья пожилых людей;
- взгляд пожилых людей на своё будущее.

Данная анкета нами была разработана самостоятельно. Результаты приведены в таблице 1.

Таблица 1

Наличие детей и взаимоотношения с ними

Имеете ли Вы детей?		
Вариант ответа	КГ %	ЭГ %
Да	80	85
Нет	20	15
Помогают ли Вам ваши дети?		
Да	60	55
Нет	40	45

По данным таблицы можно сделать вывод о том, что большинство пожилых людей имеют детей, которые помогают им в повседневной жизни. Качество жизни пожилых людей во многом зависит от наличия детей и взаимоотношений с ними. Осознание своей ценности для семьи продлевает людям пожилого возраста активную жизнь, скрашивает старость.

1. В данном исследовании мы предприняли попытку изучить структуру ценностей людей пожилого возраста. Результаты тестирования представлены в таблице 2.

Таблица 2

Структура ценностей пожилых людей

Что для Вас более ценно в Вашей жизни?		
Вариант ответа	КГ %	ЭГ %
Семья и дети	23	20
Здоровье	55	55
Хорошие друзья, соседи	10	15
Интересный досуг	12	10

2. Проанализировав полученные результаты, мы пришли к следующим выводам: большинство опрошенных пожилых людей больше беспокоит их собственное здоровье. В равной степени они озабочены проблемами, с которыми сталкиваются их дети, потеря близких и родных людей. В целом можно сделать вывод, что с выходом на пенсию социальный мир человека сужается, круг общения в основном ограничивается ближайшими родственниками, немногочисленными друзьями и соседями.

3. Одним из важнейших факторов адаптации к возрасту является отношение человека к своей жизни. Рассмотрим уровень удовлетворённости людей пожилого возраста своей жизнью в таблице 3.



Таблица 3

4. Уровень удовлетворенности жизнью

Удовлетворены ли Вы на данный момент своей жизнью?		
Вариант ответа	КГ %	ЭГ %
Да	22	25
Нет	63	60
Затрудняюсь ответить	15	15

Результаты опроса указывают на снижение уровня удовлетворенности своей жизнью. Эта тенденция может объясняться ухудшением функциональности у пожилых людей, а также снижение их социального статуса и негативного отношения к себе.

5. Эмоционально-психологическое состояние респондентов измерялось ответами на вопрос: «Как Вы смотрите в будущее?» по шкале «с оптимизмом», «с пессимизмом» и «затрудняюсь ответить».

6. Результаты диагностики представлены в таблице 4.

Таблица 4

7. Отношение к своему будущему

Как Вы смотрите в будущее?		
Вариант ответа	КГ %	ЭГ %
С оптимизмом	15	15
С пессимизмом	70	75
Затрудняюсь ответить	15	10

8. Из нашей таблицы мы можем увидеть, что значительная часть пожилых людей не удовлетворена своей жизнью, с пессимизмом смотрит в своё будущее и чувствует себя одиноко. Удовлетворённость жизнью в пожилом возрасте зависит от следующих факторов: понимание жизни, принятие своего жизненного пути (сознание, что жизнь прожита не зря), продолжение работы по своей специальности, наличие концепции будущего и деятельность, наполненная смыслом (например, воспитание внуков или общественная работа).

Заключительным направлением диагностики стал анализ уровня профессиональных знаний социальных рабочих при работе с пожилыми людьми. Мы предложили оценить некоторые виды своей деятельности и ответить на вопросы анкеты. Результаты опроса представлены в таблице 5.

Таблица 5

Уровень профессиональных знаний

Считаете ли Вы свои профессиональные знания и умения достаточными для работы?		
Вариант ответа	КГ %	ЭГ %
Да	50	55
Нет	50	40
Затрудняюсь ответить	-	5

Как видно из данных таблицы, разработанное нами анкетирование для социальных рабочих выявило средний уровень их профессиональных знаний и умений при взаимодействии с пожилыми людьми в вышеназванных учреждениях.

Перспективы дальнейшего исследования заключаются в разработке технологии социальной работы с пожилыми людьми в условиях территориальной общины.

Список литературы

1. Кузнецова Л.П. Основы технологии социальной работы / Л.П. Кузнецова. – Владивосток : Изд-во ДВГТУ, 2002. – 92 с.
2. Нагорнова А.Ю. Методика исследования в социальной работе : учеб. пос. / А.Ю. Нагорнова, О.И. Домина, О.А. Овсяник. – Ульяновск : УлГПУ, 2003. – 133 с.
3. Сорвина А.С. Социальная работа с пожилыми. Институт социальной работы / А.С. Сорвина. – М. : Гардарики, 2006. – 334 с.



УДК 316.624.3-057.874

ДИАГНОСТИКА СКЛОННОСТИ К АДДИКТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Витвицкая В.Ю.

магистрант II курса, направления подготовки «Социальная работа», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
vika.vitvitskaya.98@mail.ru

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

В данной статье рассматривается сущность понятия «аддиктивное поведение». Раскрываются результаты диагностики склонности к аддиктивному поведению старшеклассников в условиях общеобразовательного учебного заведения: отношение школьников к проблеме зависимого поведения, изучение причин и факторов зависимого поведения, изучение стратегий воспитания, психосоциальное состояние учащихся, взаимодействие родителей с детьми. Полученные результаты необходимы для разработки технологии социально-педагогической коррекции аддиктивного поведения учащихся общеобразовательного учебного заведения методом личностного роста.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, диагностика, коррекция, образовательное учебное заведение.

Проблема зависимого (аддиктивного) поведения в современном мире оказалась едва ли не самой запутанной и трудноразрешимой из всех стоящих перед человечеством. Рост употребления алкоголя, табачных, наркотических, токсических веществ, компьютерной зависимости, азартных игр происходит угрожающими темпами и приобретает массовый характер. Исследования последних лет показали, что аддикции у подростков связаны с отклонениями в развитии личности, они чаще всего обусловлены не какой-либо одной причиной, а сложным взаимодействием множества факторов.

Обстоятельства, которые отличают образ жизни подростка, – повышенные требования к нему со стороны взрослых, возрастание значимости в среде сверстников личностных качеств подростка (взгляды, способности, черты характера, умение соблюдать «кодекс» референтной группы) при уменьшении значимости школьной успеваемости – все это порождает мотивы, побуждающие подростка обратиться к самоанализу и сравнению себя с другими, в то же время это может служить фактором возникновения аддиктивных форм поведения у подростков.

Изучение аддиктивного поведения происходит на интегративных началах специалистами психологии, социологии, медицины, социальной работы, социальной педагогики. Начинают исследование этой проблемы Д. Колесов, Б. Левин, А. Личко, Н. Максимова, В. Оржиховская, С. Толстоухова, С. Шевердин. В последнее время распространение интереса к аддикции подростков прослеживается в работах А. Запорожца, А. Золотовой, А. Карпенко, Т. Мартынюк, В. Менделевича, И. Шишовой.

Обратимся к анализу понятия «аддиктивное поведение». Аддиктивное поведение – это форма девиантного поведения, к которой прибегают с целью ухода от реальности, путём изменения своего психического состояния при помощи различных психоактивных веществ или постоянной фиксации внимания на определённых видах деятельности.

В научной литературе выделяют две большие группы аддикций: химические (алкоголь, табакокурение, наркомания, токсикомания, лекарства) и нехимические (страсть к азартным играм, интернет-аддикция, любовная и сексуальная аддикция, «работоголизм», шопинг).

Анализ психолого-педагогической литературы и существующей практики социально-педагогической коррекции аддиктивного поведения старшеклассников в условиях общеобразовательного учебного заведения позволяет выявить недостаточное количество диагностических процедур исследований по данной тематике.

Цель статьи – осуществить диагностику склонности к аддиктивному поведению старшеклассников в условиях общеобразовательного учебного заведения.

Для проведения эксперимента мы провели диагностику склонности к аддиктивному поведению и выявления подростков группы риска в условиях общеобразовательного учебного заведения МБОУ города Ульяновска «Средняя школа № 25 им. Н.К. Крупской». В соответствии с задачами исследования респонденты были разделены на две группы: экспериментальную и контрольную. В нашем исследовании приняло участие 45 респондентов 11 классов.

Таким образом, мы бы хотели получить информацию, которая помогла бы нам при разработке технологии социально-педагогической коррекции аддиктивного поведения старшеклассников в условиях общеобразовательного учебного заведения.

Данная анкета нами была разработана самостоятельно с целью выявления школьников, употребляющих психоактивные вещества и склонных к их употреблению, а также с целью изучения отношения школьников к проблеме курения, употребления алкоголя и наркотических веществ.

Количественная характеристика результатов представлена в таблице 1.

Таблица 1

Показатели склонности старшеклассников к аддиктивному поведению

Показатели склонности к аддиктивному поведению	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Низкий уровень риска	10%	20%
Средний уровень риска	40%	40%
Высокий уровень риска	50%	40%

Анализ результатов показал, что в экспериментальной группе у 50% респондентов выявлен высокий уровень склонности к аддиктивному поведению. Зависимое поведение данных испытуемых проявляется в его устойчивом стремлении к изменению психофизического состояния. Данное влечение переживается ими как импульсивно-категоричное, непреодолимое, ненасыщаемое. Внешне это может выглядеть как борьба с самим собой, а чаще как утрата самоконтроля. Аддиктивное поведение появляется не вдруг, оно представляет собой непрерывный процесс формирования и развития аддикции (зависимости).

Также у 40% испытуемых диагностирован средний уровень склонности к аддиктивному поведению, что проявляется в попытках бегства от реальности при помощи изменения своего психического состояния, обеспечивающего мнимую безопасность и эмоциональный комфорт. Основным мотивом личностей, склонных к аддиктивному поведению, является активное изменение неудовлетворяющего их психического состояния, которое рассматривается ими чаще всего как «серое», «скудное», «монотонное», «апатичное». Данным испытуемым не удаётся обнаружить в реальной действительности какие-либо сферы деятельности, способные надолго привлечь их внимание, увлечь, обрадовать или вызвать иную существенную и выраженную эмоциональную реакцию. Жизнь видится им неинтересной в силу её обыденности и однообразности. Они не приемлют того, что считается в обществе нормальным: необходимости что-либо делать, заниматься какой-нибудь деятельностью, соблюдать какие-то принятые в семье или обществе традиции и нормы. У данных респондентов с аддиктивной нацеленностью поведения значительно снижена активность в обыденной жизни, наполненной требованиями и ожиданиями.

В обобщенном виде сравнительные результаты проведения анкетирования на выявление склонности к аддиктивному поведению представлены в таблице 2.



Сравнительные результаты проведения анкетирования на выявление склонности к аддиктивному поведению

№ п/п	Вопрос	Вариант ответа	Результат (%)	
			ЭГ	КГ
1.	Уровень осведомленности о психоактивных веществах	низкий	37%	30%
		средний	45%	45%
		высокий	18%	25%
2.	Отношение к курению	положительное	33%	35%
		нейтральное	36%	35%
		отрицательное	31%	30%
3.	Отношение к употреблению алкогольных напитков	положительное	25%	33%
		нейтральное	37%	40%
		отрицательной	38%	27%
4.	Отношение к употреблению психоактивных веществ	положительное	4%	5%
		нейтральное	15%	10%
		отрицательной	81%	85%

Таким образом, были определены показатели склонности учащихся общеобразовательного учебного заведения к аддиктивному поведению на констатирующем этапе эксперимента. Перспективы дальнейшего исследования заключаются в разработке технологии социально-педагогической коррекции аддиктивного поведения старшеклассников в условиях общеобразовательного учебного заведения.

Список литературы

1. Бубнова А.Н. Взаимодействие семьи и школы в профилактике аддиктивного поведения обучающихся / А.Н. Бубнова // Воспитание школьников. – 2018. – № 8. – С. 14–20.
2. Верзина В.В. Аддиктивное поведение как следствие деструктивных форм воспитания / В.В. Верзина, Е.Б. Алексеева // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 11(6). – С. 808–810.
3. Первичная профилактика злоупотребления психоактивными веществами у подростков : учебное пособие / О.Б. Симатова. – Чита : Изд-во ЗабГПУ, 2015. – 152 с.
4. Превенция аддиктивного поведения подростков в образовательном пространстве школы : учеб. пособие / О.Б. Симатова // М-во образования и науки РФ, ФГБОУ ВО «Забайкал. гос. ун-т». – Чита : ЗабГУ, 2018. – 222 с.



УДК [316.361:316.362] – 055.1

ТРАНСФОРМАЦИЯ БРАЧНО-СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Габров М.А.

магистрант I курса, специальность «Социология»
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
kraken148823123@gmail.com

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

В статье рассмотрены ряд факторов, под воздействием которых трансформируются брачно-семейные установки современной молодёжи. Проанализированы теоретические источники по данной проблематике, выявлены тенденции закрепления и развития ценностно-мотивационной структуры личности молодёжи в ЛНР.

Ключевые слова: брачно-семейные отношения, трансформация, модернизация семьи, ценностные ориентиры, брачность.

Социальные, экономические и политические трансформации в ЛНР, либерализация и рост открытости современного общества повлекли за собой кардинальную трансформацию брачно-семейных отношений и основанных на них институтов семьи и брака.

Особенно заметны данные изменения в среде молодежи. Мы это утверждаем на основании того, что в современном обществе формируются новые формы брачно-семейных отношений, которые характеризуются, с одной стороны, тем, что молодые люди, оказываются под воздействием родителей в процессе первичной социализации, а с другой стороны, значительное влияние на молодежь оказывают социальные установки, приобретенные в процессе социализации средствами массовой информации и социокультурным окружением. Поэтому на структуру брачно-семейных отношений влияют прежние традиционные (патриархальные) и новые современные социальные нормы, установки, связи и отношения.

Модернизация семьи как социального института сегодня затронула все сферы брачных отношений и семейного поведения в молодежной среде, повлияв на супружеские, репродуктивные и родительские социальные нормы и установки. Трансформация брачно-семейных отношений, постепенное разделение институтов брака и семьи, семьи и родительства приводит к формированию новых социальных структур, норм, установок, статусов и ролей в брачно-семейной сфере. В последние двадцать лет в отечественной социологии особенности распределения ролей в семье, а также формы структурирования брачно-семейных отношений рассматриваются в русле протекающих в обществе процессов модернизации и изменения всех сторон социального бытия.

Информационное поле, в котором существует наша молодежь, во многом наполнено ценностями «других», зачастую чуждых и даже враждебных культур. В результате как объективных процессов глобализации, так и четко спланированных и детально продуманных актов информационной войны происходит разрушение традиционной системы ценностей. Традиционные для нашей культуры ценностные ориентации в сфере брачно-семейных отношений меняются, зачастую стремительно. Неоднородность внешней среды сказывается на неоднородности индивидуальных стилей поведения молодежи, ее ценностных ориентациях.

Часть молодежи разделяет представления своих родителей, часть ориентируется на современные ценности гедонизма и эгоизма, часть действует ситуационно, демонтируя противоречивость, расхождение между ценностными ориентациями и реальным поведением. Рассмотрим особенности ценност-



ных ориентаций молодежи в сфере брачно-семейных отношений подробнее. Любой брак начинается с момента знакомства и матримониального периода отношений. Традиционным способом для знакомства в молодежной среде остается общение мужчин и женщин в одной компании, секции, кружке. Развитие социальных сетей за последние 15 лет значительно упростило общение. Молодёжь может знакомиться и общаться, строить отношения, находясь при этом на значительном расстоянии друг от друга, даже на разных континентах.

Несомненно, веяние нового времени облегчило знакомство, однако множество знакомств не привело к созданию множества счастливых браков. Виной тому, на наш взгляд, «искажённые» ценностные ориентации. Изменение матримониальных установок вызвано возможностью выбора партнера из неограниченного числа людей, живущих на планете и имеющих доступ в интернет. Если раньше, в традиционном обществе, выбор партнера для брака осуществлялся родителями, ориентировавшихся на рационально-прагматичный подход, то сейчас партнер должен соответствовать множеству требований.

В их число входят и умения (хорошо готовить, вести хозяйство, общаться с детьми). Немаловажную составляющую имеет ориентация на поиск любви, эмоциональное удовольствие от общения с партнером. Ценность этой составляющей, как показали множество исследований, значительно выросла [2]. Поэтому многие не торопятся заключать брак в надежде найти «идеальную вторую половину». И этот процесс может длиться сколь угодно долго, снижая брачность в обществе. Дополняет эту тенденцию переориентация традиционно ранних браков (после достижения совершеннолетия) на более поздние. Как показывают многочисленные социологические и психологические исследования, наиболее оптимальный возраст вступления в брак связан с социальной зрелостью и определяется как 22-25 лет, рождения первенца – 27–30 лет [3].

Ради карьеры, профессиональной успешности молодые люди готовы откладывать брак на более поздний период 30–45 лет. По этой же причине многие решаются на рождение первых детей в зрелом возрасте. Эта тенденция, с одной стороны, способствует материальному достатку, однако порождает трудности личностного характера. Рождение же детей в более старших возрастах вызывает физиологические проблемы (проблемы оплодотворения, невынашивания беременности, генетические мутации). В дальнейшем такие женщины и пары вынуждены обращаться за помощью к врачам (метод ЭКО) либо прибегать к услугам суррогатных матерей. К сожалению, молодежь, ориентируясь на карьеру и более поздний брак и позднее рождение детей, об этом не задумывается или не знает. В последующем это приносит много горя отдельным людям и негативно отражается на статистике брачности, рождаемости и заболеваемости общества.

Одна из значимых функций семьи – репродуктивная, о ней мы и будем говорить в нашей статье. Итак, известно, что общество воспроизводит само себя посредством рождения детей в семье. Для нормального осуществления этого процесса необходимо, чтобы в каждой семье было больше двух детей. В Российской Федерации, как и ЛНР, как и во всем мире, набирает популярность движение чайлдфри. Социально зрелые и материально состоятельные люди добровольно отказываются от детей, предпочитая свободу самовыражения, карьеры, отдыха.

Налицо сдвиг ценностных ориентаций от семьи и детей к любви к себе. Полный отказ от детей либо переориентация на малодетность (1 ребенок в семье) несут угрозу для выживания общества. Семья помогает не только родиться маленькому человеку, но и социализирует его, готовит к жизни в обществе. На данный момент и с этой функцией происходят трансформации. Многие дети живут в неполных семьях – только с матерью или только с отцом. Одной из причин значительного увеличения числа неполных семей в последние десятилетия является переориентация молодежи на добрачное сожителство в противовес традиционному зарегистрированному в органах ЗАГС типу брака.

Подготовка к семейной жизни, по мнению многих исследователей, всегда была одной из главных задач юношеского возраста. Именно на этапе взросления происходит становление психосоциальных механизмов регуляции жизнедеятельности человека, поэтому значение развития представлений о непреходящей ценности семейной жизни особенно велико. Современные юноши и девушки, как указывает Л.Ф. Бурлачук, зачастую оказываются совершенно не готовыми к самостоятельной жизни. В их жизнь только приходит период социальной зрелости, у них высокий пик потребности в общении [1].

Несмотря на рассмотренные нами тенденции, семья как институт и как малая группа продолжает оставаться важной составляющей жизни любого человека. Полученные нами в ходе социологического исследования данные свидетельствуют, что семья сохраняет свои лидирующие позиции в ценностных ориентациях молодежи. Молодые люди хотели бы иметь свою семью, детей. Они продолжают общение со своими родителями. Ценностные же ориентации, негативно отражающиеся на обществе



в ЛНР – отказ от детей, от брака, ориентация на более поздний брак, отказ от общения с родственниками в пользу собственных интересов и другие – несомненно, должны привлекать внимание как теоретиков, ученых, так и практиков – профессиональных управленцев.

Список литературы

- 1. Бурлачук Л.Ф.** Психология жизненных ситуаций / Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова. – М. : РПА, 1999. – 263 с.
- 2. Пельменева С.П.** Управление культурой матримониального поведения студенческой молодежи: дис. ... канд. соц. наук / Светлана Павловна Пельменева. – Чита, ЧитГУ, 2010. – 180 с.
- 3. Романова Н.П.** Социальный статус одиноких женщин в современном российском обществе: теоретико-методологический анализ (на материалах Забайкалья): дис. ... д-ра соц. наук / Нелли Петровна Романова. – Улан-Удэ, 2006. – 340 с.

УДК 316.614.4

СОЦИОЛОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ СОДЕЙСТВИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К СОВРЕМЕННОМУ РЫНКУ ТРУДА

Квитко А.Д.

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

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

В данной статье рассматриваются проблемы моделирования системы содействия эффективной социальной адаптации студентов к современному рынку труда. В результате анализа и моделирования выявлено, что одной из главных проблем социальной адаптации студенческой молодежи является неопределенность и несогласованность действий со стороны субъектов как системы высшего образования, так и рынка труда и сферы профориентации.

Ключевые слова: рынок труда, высшее учебное заведение, работодатель, выпускник, социальное партнерство.

Узлеженія, произошедшие в политической и социально-экономической жизни города Луганска в последние годы, очень остро поставили вопрос содействия эффективной социальной адаптации студентов в вузах.

Вместе с тем следует заметить, что становление личности – это длительный процесс, требующий:

- согласованных действий всех субъектов системы высшего образования;
- компетентного подхода со стороны системы высшего образования к обучению, результатом которого должна быть социальная адаптация студентов к условиям современного вуза;
- становление таких внутриличностных качеств студента, которые бы удовлетворяли его потребности и способности, мотивировали его поведение, интересы, творческие возможности для эффективной учебы, развивали его интеллект, самосознание, формировали социальные установки и ценностные ориентации.

По нашему мнению, эффективность социальной адаптации студенческой молодежи в условиях современного общества зависит от надлежащего функционирования комплексного взаимодействия всех уровней (макроинституционального, микроинституционального и внутриличностного), частных к этому процессу.

Макроинституциональный уровень: система согласованных действий социальных партнеров, которые заинтересованы в воспроизводстве высококвалифицированных кадров.

Микроинституциональный уровень: компетентный подход к определению знаний, умений, навыков и т.п., которые нужны работодателям в рамках трудового законодательства ЛНР.

Внутриличностный уровень: особенности отношения к выбранной профессии, учебе, труду, что обусловлено повышением роли человека в современном производстве (оказание услуг). Под этими особенностями понимается широкий круг психологических и психофизиологических свойств личности, которые так или иначе влияют на качество и эффективность адаптационных процессов [1].

Социальная адаптация личности как явление происходит на разных этапах ее развития и на разных уровнях, на которых находится личность.

Отечественная система высшего образования находится в процессе оптимизации и реформирования, т.е. ее структурные составляющие, в частности, специальности (образовательно-профессиональные стандарты), профессии (квалификации) часто меняются (дополняются, отменяются, укрупняются и т.д.). Также существуют сторонние факторы, которые также влияют на развитие и реформирование системы высшего образования, например, государственный заказ. Данный заказ формируется по результатам анализа спроса и предложения на рынке труда и развития или деградации определенного вида экономической деятельности и т.п. Каждое такое изменение имеет определенное влияние и на личность, так как является своего рода толчком к изменению ее мировоззрения на будущую профессиональную деятельность.

Таким образом, можно говорить о неотъемлемой взаимосвязи макроусловий (образовательно-профессиональные стандарты, данные о спросе и предложении на рынке труда, государственный заказ на подготовку кадров и т.д.), и внутриличностных условий (компетенция, психологические свойства: творчество, интеллект, мотивация, поведение, работоспособность и т.д.).

В то же время следует добавить, что на личность могут влиять и другие личности. Имеется в виду, например, влияние студенческого коллектива на молодого человека или влияние близкого окружения на личность в период её становления как личности и т.п. Такой процесс происходит на микроуровне, то есть между личностью и группой лиц [2].

Необходимо учитывать, что важным фактором успешной социальной адаптации студентов младших курсов в вузе является характер профессиональной ориентации (далее – профориентации), поскольку уже на этапе выбора будущей специальности закладываются основы предстоящего процесса социальной адаптации студентов в конкретном вузе. При этом главное содержание этого процесса – это своевременное выявление индивидуальных наклонностей и ориентация на одну или несколько специальностей, соответствующих психофизическим качествам и особенностям личности. Многочисленные исследования профессиональных интересов студенческой молодежи показывают, что у большей части обучающихся доминирующие профессиональные интересы лежат вне сферы избранной и осваиваемой ими специальности. Конечно же, это сказывается не только на эффективности протекания процесса социальной адаптации студентов в вузе и уровне профессионального обучения специальности, но и впоследствии на эффективности профессиональной деятельности выпускника вуза [3, с. 67].

Итак, формирование адаптивных способностей студенческой молодежи необходимо начинать на этапе довузовской подготовки. Поэтому считаем крайне актуальным восстановление систематической профориентационной работы в средних образовательных учреждениях не только города Луганска, но и ЛНР в целом, а также допрофессиональной социально-психологической подготовки. Конечно же, при этом необходимо тесное взаимодействие средних образовательных учреждений с вузами, а именно создание профильных классов, где профориентация является составной частью школьной программы, включающей в себя не только общее знакомство с будущей профессией, но и элементы научного поиска, более глубокую подготовку по базовым дисциплинам. Все перечисленное выше значительно расширит возможности абитуриента по выбору конкретного вуза среди образовательных учреждений определенного профиля.

Таким образом, одной из главных проблем социальной адаптации студенческой молодежи является определение согласованных действий со стороны субъектов как системы высшего образования, так и рынка труда и сферы профориентации. Такая согласованность была очень действенной во времена СССР, но переход к рыночным отношениям исказил ее, он разрушил то, что было отлажено годами и действовало эффективно, и при этом взамен ничего не создано. Например, среди проблем современного функционирования системы высшего образования можно выделить следующие:

- отставание темпов реформирования системы высшего образования от новых рыночных и демократических требований;
- спад производства и нестабильное развитие экономики, при социально-экономической и финансовой блокаде и санкциях со стороны Украины и стран Запада;
- формирование рынка труда и новых требований к квалификации кадров со стороны работодателей отдельно от системы высшего образования;
- устарелость образовательно-профессиональных стандартов и медлительность в их обновлении;
- неудовлетворительное финансирование преподавателей и вспомогательного персонала;
- несовершенство законодательных и нормативных актов, регулирующих деятельность этого звена образования.

Следует отметить, что процесс реформирования системы высшего образования, мягко говоря, затянулся. Достаточно долго учреждения высшего образования были оставлены (и остаются сегодня) почти «один на один» и «выживали», как могли, приспосабливаясь к рыночным отношениям. Это негативно повлияло на структуру профессиональной подготовки кадров в системе высшего образования. Изменения пошли в сторону увеличения подготовки кадров по профессиям, которые выгодно готовить заведениям высшего образования, но которые не соответствуют потребностям рынка труда.

Система высшего образования не смогла адекватно отреагировать на изменения в спросе на рынке труда и в спросе на подготовку кадров в соответствующих профессионально-квалификационных направлениях, произошедших в результате экономических реформ и кризиса. Не отреагировала система высшего образования и в период, когда появились первые признаки проблем на рынке труда и занятости. То есть система высшего образования не выполняет одну из своих основных функций, не воспроизводит должным образом необходимые кадры, не реагирует адекватно на изменения, которые происходят в экономике ЛНР и непосредственно на рынке труда ЛНР, что негативно влияет на процесс социальной адаптации студенческой молодежи в условиях современного общества.

Список литературы

- 1. Меньшикова И.Н.** Проблема адаптации студентов в рамках психологической службы вуза [Электронный ресурс] / И.Н. Меньшикова. – Режим доступа: <http://www.ppip.idnk.ru> (дата обращения: 12.11.2021).
- 2. Ромеро А.Н.** Факторы социальной адаптации иностранных студентов в южных регионах Российской Федерации: дис. ... канд. соц. наук / А.Н. Ромеро. – Астрахань, 2011. – 35 с.
- 3. Сергеев Р.В.** Молодежь и студенчество как социальные группы и объект социологического анализа / Р.В. Сергеев // Вестник Адыгейского государственного университета: сетевое научное издание. – 2010. – № 2. – С. 67.



УДК 364-4:378.015.31:316.42

ВОЛОНТЕРСКОЕ ДВИЖЕНИЕ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Мухина В.В.

магистрант II курса направления подготовки «Педагогическое образование», магистерская программа «Управление образовательными организациями» ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»,
vitalinamuhina.79@mail.ru

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

В данной статье раскрывается сущность, основные направления и содержание социально-педагогической работы по развитию социальной активности студентов в процессе волонтерской деятельности.

Ключевые слова: волонтерство, волонтерское движение, социальная активность, студенческая молодежь.

В настоящее время в Луганской Народной Республике происходит модернизация всей системы образования, осуществляются поиски вариативных моделей, инновационных технологий и методик воспитания личности. Студенческая молодежь в этих условиях требует особой социальной поддержки, находясь в состоянии формирования и утверждения жизненных позиций. Это усиливает роль и место воспитательной и социальной работы с молодежью, ориентированной на их личностное, социальное и профессиональное развитие. На наш взгляд, в качестве одного из современных и адекватных потребностям молодежи ресурсов социального воспитания, позволяющих стимулировать социальную активность и инициативность личности, выступает волонтерская деятельность.

Проблема волонтерской, добровольческой деятельности широко рассматривалась учеными и практиками прошлого и современности. Особую значимость в этом аспекте представляют работы С.В. Алещенок, Е.С. Азаровой, Е.В. Акимовой, Л.В. Бадя, Л.В. Вандышевой, Н.В. Елфимовой, Г.П. Медведевой, А.В. Морова, Л.Е. Никитиной и др., посвященные изучению сущности волонтерской деятельности, опыту развития благотворительности и меценатства. По мнению авторов, именно волонтерство как один из эффективных способов оптимизации социальной ситуации в обществе позволяет создать благоприятные условия для развития социальной активности студенческой молодежи с учетом их ценностных ориентаций и возрастных особенностей.

Вместе с тем необходимо констатировать недостаточность разработки проблемы развития социальной активности студентов в процессе волонтерской деятельности как в теоретическом, так и в практическом плане. Актуальность этой проблемы обусловила выбор темы публикации, цель которой – охарактеризовать сущность, основные направления и содержание социально-педагогической работы по развитию социальной активности студентов в процессе волонтерской деятельности.

Прежде чем рассматривать проблему развития социальной активности студентов в процессе волонтерской деятельности, охарактеризуем реальное духовно-нравственное состояние студенческой молодежи, переступившей порог вуза. Студент-первокурсник имеет свой собственный духовный мир, культуру и ценностные ориентации, сформированные предыдущей жизненной практикой и воспитательной работой в школе. Вместе с тем этот мир, культура и ценности являются открытыми, способными как к обогащению и развитию, так и к разрушению, распаду или даже деградации.

По мнению ученых, большинство современных молодых людей живет не менее чем в трех измерениях: реальном, субъективно воображаемом и виртуальном [3, с. 16]. Жизнь студента наполнена по-

исками и противоречиями, которые, с одной стороны, ускоряют его духовно-интеллектуальное развитие, а с другой – создают безвыходные ситуации. В условиях информационной эры, когда развивается скорость умственных операций и действий, студенты могут углубиться в виртуальную жизнь и не воспринимать реалии окружающего мира. Доступность видеопродукции в сети Интернет приводит к ускоренному развитию эмоциональной сферы, но при этом не формируется чувство ответственности за свои поступки, прогнозируемость последствий собственных действий. В моду входит своеобразная беспринципность личности, утверждается стиль жизни «по сленгу». При этом возникает угроза обесценивания моральных, гуманистических ценностей, рост правонарушений и преступности среди молодежи.

В духовной и культурной среде массовое распространение получают псевдокультурные и псевдоморальные ценности. Молодежи приходится решать проблемы без анализа их сущности, что допускает отказ от переживаний, самоанализа, духовного развития. Кроме того, отсутствие условий культурного досуга для значительной части молодежи создает высокую степень угрозы приобщения к криминогенной среде, употреблению наркотиков, алкоголя, совершению антиобщественных поступков.

Это дает нам основание считать, что без целенаправленной, глубоко продуманной системы воспитательной и социальной работы в университете невозможно духовное развитие современной молодежи. Речь идет, прежде всего, о нахождении таких путей и средств, применение которых поможет создать реальные условия, способствующие утверждению духовно-нравственных ценностей и социальных ориентиров студентов.

Мы считаем, что одним из наиболее эффективных и целесообразных способов формирования у студентов социальной активности, духовно-эстетических ценностей является волонтерская деятельность. Служение обществу воспитывает гражданские чувства, а волонтерское движение, в частности, является оптимальным условием проявления альтруизма, духовности, гуманности для самореализации и самосовершенствования человека любого возраста.

По мнению Е.А. Ануфриева, Г.А. Караваева, А.Н. Ломова, Т.Н. Мальковской, В.Г. Мордковича, В.А. Слостенина, социальная активность личности представляет собой проявление общественно-полезной деятельности человека во всех сферах жизни общества: экономической, политической, культурной, духовной. Ученые подчеркивают, что социальная активность может осуществляться только в контексте взаимодействия с другими личностями или социумом.

Развитие социальной активности личности является сложным, многоаспектным и многофакторным процессом. А.В. Мудрик рассматривает его как «многогранный процесс очеловечивания человека, подразумевающий непосредственное вхождение индивида в социальную среду, сопровождающееся процессом социального познания, социального общения и, как результат, преобразования окружающего мира» [2, с. 174].

Актуальным в контексте данного исследования является позиция Н.В. Филиппчевской, утверждающей, что «социальная активность представляет собой сложное интегрированное качество личности, проявляющееся в инициативной, направленной, социальной общности, социально значимой деятельности и готовности действовать в интересах социальной общности» [3, с. 17].

На наш взгляд, развитие социальной активности студентов интенсивно происходит в процессе волонтерской деятельности. Подчеркнем, что для современного общества волонтерство является инновационной формой, предоставляющей возможности для естественного вхождения человека в систему гражданских отношений. Добровольческая деятельность создает условия для выработки необходимых навыков социального взаимодействия, подготавливает молодежь к будущей профессиональной деятельности.

Участие в волонтерском движении позволяет студентам внести личный вклад в решение социальных проблем, испытать свои возможности, оказывая помощь людям, участвуя в различных проектах и программах. В процессе волонтерской деятельности приобретает способность работать в сплоченной команде, умение брать на себя ответственность, учитывать интересы и потребности других людей, договариваться с партнерами.

По мнению ученых, волонтерская деятельность создает возможности для социально-активной молодежи получить определенные жизненные навыки, найти поддержку и ощутить свою востребованность в обществе, реализовать свой потенциал, сформировать здоровый и эффективный жизненный стиль [1, с. 3].

Выделим основные направления социально-педагогической работы по развитию социальной активности студентов в процессе волонтерской деятельности:



- привлечение студентов-первокурсников к волонтерской работе (заполнение анкет, разъяснения сущности волонтерского движения);
- социально-реабилитационная работа, предупреждение негативных явлений в молодежной среде (профилактика употребления алкогольных напитков; профилактика и предотвращение табакокурения и употребления наркотических веществ, профилактика болезней, передающихся половым путем и ВИЧ / СПИДа);
- поддержка детей и молодежи, находящихся в кризисном состоянии;
- участие в организации благотворительных акций;
- поддержка и содействие развитию творческих способностей студентов с ограниченными возможностями здоровья;
- социальная помощь молодым семьям, а также студентам, выросшим в неполных и многодетных семьях;
- оказание помощи студентам-сиротам, которые испытывают трудности адаптации в университете, проведение бесед, посещение общежитий;
- организация досуга молодежи как путь профилактики правонарушений;
- проведение поисковой работы по истории университета, города, республики;
- проведение вечеров памяти заслуженных преподавателей и ветеранов университета;
- размещение информации о волонтерской деятельности студентов на сайте университета;
- помощь кураторам в организации кураторских часов на темы: «Морально-этические нормы поведения молодежи», «Живи для других, если хочешь жить для себя», «Самопознание – шаг к духовной культуре» (сбор материалов, проведение анкетирования, оформления презентаций, подготовка мини-выступлений).

На наш взгляд, волонтерская работа – это труд души, который находит свое выражение в творчестве. Без привлечения к искусству не вырастет поколение культурных людей, необходимых во всех сферах деятельности. Это означает, что общение с искусством, накопление эстетических представлений и переживаний развивает разные стороны личности, ее культуру, порождает механизмы эстетического, художественного, творческого видения мира, формирует духовность личности.

На наш взгляд, важную роль в духовно-творческом развитии студентов играет театральная деятельность. Привлечение студентов-волонтеров к играм-драматизациям, литературно-драматическим композициям способствует развитию воображения, внимания, скорости реакций, творческого мышления. Студенческая театральная самодеятельность – действенное средство проявления общественной активности и утверждения личности в коллективе. Она включает молодежь в процесс интенсивной творческой деятельности, вводит в определенную систему коллективных отношений, формирует ораторские навыки, учит свободному выражению своих мыслей и пережитых чувств.

Таким образом, в волонтерской деятельности необходимо использовать различные виды искусств для развития общей культуры личности, эмоционально-эстетического восприятия мира, активизации творческо-эстетической деятельности.

В заключении отметим, что волонтерство позволяет расширить диапазон профессиональной деятельности студентов всех направлений подготовки. Волонтером может стать каждый, кто найдет в себе желание, стремление творить добро. Волонтеры могут оказать помощь, дать совет, подарить любовь, согреть улыбкой, выслушать, помочь преодолеть свои недостатки, отдать свое время полезному делу и, возможно, открыть новую страницу жизни. В то же время волонтеры приобретают новых друзей, новые знания, опыт, моральное удовлетворение, понимание смысла жизни. Волонтерское движение ждет всех, кто стремится найти свое назначение, свое место, кому небезразлично происходящее вокруг. Каждый может раскрыть себя в том или ином ракурсе, расправить плечи и гордо сказать: «Я это могу. Я это сделал. Я – волонтер».

Список литературы

1. **Бережная И.Ф.** Содержание категории «социальная активность» в психологии и педагогике / И.Ф. Бережная, А.О. Зыкова // Вестник Воронежского Государственного Технического Университета. – Воронеж, 2012. – Том 8, № 10.2. – С. 171–177.
2. **Мудрик А.В.** Социальная педагогика / А.В. Мудрик. – М. : Академия, 2002. – 194 с.
3. **Пилипчевская Н.В.** Изучение социальной активности студентов педагогического вуза: теория и практика / Н.В. Пилипчевская // Вестник Томского государственного педагогического университета. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2008. – № 2 (76). – С. 15–19.



УДК 364-787.7-056.31

ДИАГНОСТИКА ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ НАРУШЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТА

Родионова О.А.

магистрант II курса, направления подготовки
«Организация работы с молодежью»,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
okcanka88@yandex.ru

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

В данной статье рассматриваются методы диагностики детей, имеющих интеллектуальные нарушения. Раскрываются особенности работы с данной категорией детей. Полученные результаты необходимы для разработки технологии социально-педагогической деятельности с детьми, имеющими нарушения интеллекта, в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях.

Ключевые слова: диагностика, метод, дети, нарушения интеллекта.

Умственно отсталый ребенок не состоит из одних дыр и дефектов, его организм как целое перестраивается. Личность как целое выравнивается, компенсируется процессами развития ребенка.

Л.С. Выготский

Социально-экономическое развитие общества в наши дни предъявляет высокие требования к интеллектуальному, профессионально-трудовому и нравственному развитию личности. Общество, учитывая нарушения в интеллектуальном развитии детей, не может снизить к ним требования нравственного характера.

Педагогическими исследованиями в области диагностики детей, имеющих интеллектуальные нарушения, занимались О.К. Агавелян, Г.М. Дульнев, И.Г. Еременко, Д.Н. Исаев, Н.Л. Коломинский, П.О. Омарова, А.Н. Смирнова и др.

Для успешного формирования личности обучающегося специального (коррекционного) учебного заведения необходимо воспитывать положительные социальные качества, но при этом необходимо принимать во внимание особенности его психики и восприятия.

Недостатки в воспитании положительных качеств личности – одна из основных причин, обуславливающих трудности социальной адаптации выпускников специальных (коррекционных) образовательных учреждений.

Для детей, имеющих недостатки психического развития характерны такие качества личности, как:

- агрессия;
- замкнутость;
- навязчивость;
- завышенная самооценка;



- эмоциональная поверхностность;
- безынициативность;
- внушаемость;
- незрелость эмоционально-волевой сферы.

Для проведения успешной социально-коррекционной работы необходимо выявить преобладающие качества в личности отдельного обучающегося. При изучении детей, имеющих нарушения интеллекта, используются следующие принципы:

- коррекционно-практическая направленность;
- систематичность;
- изучение в деятельности;
- объективность;
- комплексность;
- личностный подход.

Личность ребенка, имеющего нарушения интеллекта, очень сложна и многогранна. К сожалению, нет единого универсального метода, дающего полную информацию о развитии ребенка. Для получения максимально полной информации о личности обучающегося и его взаимоотношениях с внешним миром необходимо комплексное изучение с применением взаимодополняющих методов.

К основным методам изучения детей, имеющих нарушения интеллекта, мы относим наблюдение, беседу, анализ результатов деятельности (сочинения, рисунки и т.д.), эксперимент, анкетирование.

На основании наблюдения можно увидеть поведение и эмоциональные проявления ребенка по отношению к конкретной ситуации или действию, уровень коллективности, контактность и т.д. Это самый достоверный метод сбора информации о ребенке в естественных условиях. Все наблюдения фиксируются в схеме фиксации наблюдений. Образец представлен в таблице 1.

Таблица 1

Схема фиксации наблюдений

Дата	Наблюдаемый факт	Причины наблюдения	Меры коррекционно-педагогического воздействия	Меры медицинского воздействия	Результат

Некоторые данные переносятся в личные карточки обучающегося и впоследствии могут быть использованы при составлении психолого-педагогической характеристики, разработке индивидуальных и групповых программ коррекции, а также при подборе индивидуальных и групповых методов работы не только социального педагога, но и других специалистов образовательного учреждения.

Данное наблюдение помогает в работе не только систематически фиксировать изменения в развитии личности, но и осмыслить их теоретически, выбрать научно оправданные меры воздействия, определять результативность этих мер.

Метод беседы используется как дополнение к методу наблюдения. После наблюдения за определенной ситуацией мы разговариваем с обучающимся о его эмоциональном состоянии, чувствах и переживаниях, стараемся максимально прояснить ситуацию для построения модели общения в дальнейшей работе с этим ребенком.

Трудность общения с данной категорией детей заключается в примитивности их мышления. Для получения более точного и четкого ответа необходимо продумать и сформулировать свой вопрос максимально просто, доступно для понимания, если необходимо, дать разъяснения из простых предложений. Беседу необходимо проводить в спокойном и медленном тоне, делая паузы между предложениями для того, чтобы ребенок понял сказанное и подумал над ответом. В ходе беседы необходимо следить за реакцией обучающегося.

Анализ результатов деятельности используют как дополнительный метод для прояснения эмоционального состояния обучающегося по отношению к какой-либо ситуации. Для этого могут использоваться проективные методики, которые одновременно могут служить как материалом для изучения личности, так и быть направлены на снятие эмоционального напряжения и развитие творческих начал обучающихся.

Эксперимент при работе с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения, направлен на создание ситуаций, с которыми они могут столкнуться в реальной жизни для приобретения навыков



ориентирования в ситуациях. Особенностью этих детей является то, что они не могут самостоятельно выносить выводы из произошедшего, нуждаются в пояснениях и проработке полученного результата на словах. Ими по большей степени руководят эмоции. Поэтому после проведения эксперимента необходимо дать детальный разбор ситуации и прояснить необходимый набор действий.

Анкетирование – универсальный метод, направленный на разностороннее изучение личности обучающегося и членов его семьи. При составлении анкеты для работы с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения, необходимо учитывать ряд правил:

- вопрос должен быть открытым;
- вопрос составляется из простых слов;
- анкета не должна содержать лишних вопросов.

Недостаток анкетирования, на наш взгляд, состоит в том, что ребенок может запутаться, неправильно понять или растеряться, поэтому при работе с данной категорией детей необходимо использовать и другие методы работы.

Таким образом, для успешной социально-коррекционной работы, направленной на сглаживание дефектов развития с детьми, имеющими нарушения интеллекта, необходимо изучать их личность разносторонне. Выделять «проблемные места», мешающие процессу адаптации и корректировать их с помощью совместной работы сотрудников образовательного учреждения и семей обучающихся. Только совместная работа принесет положительный результат.

Список литературы

1. **Малер А.Р.** Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: практическое пособие / А.Р. Малер. – М. : Аркти, 2005. – 176 с.
2. **Сорочинская Т.В.** «Особый» ребенок в центре внимания / Т.В. Сорочинская, Л.А. Арсенова // Коррекционная педагогика. – 2006. – № 5. – С. 68–70.

УДК 316.614.5:316.32-053.6

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ В ПЕРИОД ТРАНЗИТИВНОСТИ: СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Самсонова С.Р.

магистрантка II курса специальности
«Социология» ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
samsonovasv.18@mail.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 рассмотрена группа факторов, влияющих на социализацию подростков в транзитивном обществе. Проанализирован ряд отечественных и зарубежных источников по данной проблематике, выявлены маркеры, которые являются определяющими в оценке степени трансформации подростковой идентичности.

Ключевые слова: идентичность, трансформация, социализация, ценностные ориентиры, субъектность.

Становление подростковой идентичности, на наш взгляд, является достаточно сложным процессом, протекание и закрепление отдельных аспектов которого зависит от множества факторов. Зависимость эта многогранна и на различных этапах развития изменяется под воздействием как внешних, так и внутренних факторов. Экономические, политические и социокультурные изменения, наступившие с развалом СССР, оказали воздействие, в первую очередь, на формирование подростковой идентичности, на особенности подростковой социализации, на становление «самости» подростков.

В 2014 году на территории Украины произошёл государственный переворот, запустивший механизм глобальных ценностных трансформаций внутри украинского общества, гражданской войны на Донбассе и приведший к параличу практически всех базовых социальных институтов.

Как известно, идентичность является устойчивым и последовательно проявляющимся ощущением собственной тождественности своему реальному жизненному пути и своему месту в обществе. Формирование идентичности происходит в процессе выбора профессии, становления моральных и политических ценностей. Для подростка этот процесс не так прост. Он постоянно сверяет свои возможности с тем, что требуется, с тем, что выходит и как оценивается другими. Несоответствие между ними создает ощущение трудностей, потерянности, ненужности, невостребованности и приводит к депрессиям.

Именно в подростковом возрасте и формируется «ценностный базис», основа, благодаря которой личность находит своё место в социуме, понимает свою внутреннюю сущность. В подростковом возрасте происходит закрепление норм, правил, ценностных ориентиров, транслируемых в обществе. Многие специалисты считают, что подростки находятся в приграничном состоянии, они уже не маленькие дети, но и сущностных характеристик взрослых ещё не обрели, что, в свою очередь, и находит своё отражение в особенностях подростковой социализации.

Одним из центральных аспектов, касающихся групповой социализации подрастающего поколения, на наш взгляд, является вопрос о занятости подростков общественной деятельностью (мы считаем, что подобная деятельность является индикатором социальной вовлеченности подростка).

Важность фактора социальных связей со сверстниками подтверждается многими исследователями, так как эмоциональное благополучие подростка во многом зависит от места, которое он занимает в коллективе. Стремление подростков направлено на принятие его группой сверстников, интересы



которой он разделяет, это может быть и школьный класс, и компания друзей, и ближайшие соседи. Неприятие группой воспринимается как большая трагедия, поэтому подросток стремится получить признание среди сверстников своими действиями (в том числе и отрицательными), чтобы утвердиться в их глазах [1].

Также в этом возрасте происходит общественное принятие роли, заключающееся в понимании точки зрения другого человека, сравнении ее с оценками, «поставленными» референтной группой. Приспосабливаясь к социальным требованиям, подростку необходимо понять, какую социальную роль он сможет выполнить.

На наш взгляд, подростки Донбасса сумели за неполные восемь лет приобрести абсолютно новую идентичность, ресоциализироваться. Подрастающее поколение ищет себя и своё место в обществе, которое развивается по новым законам, с новыми ценностными и жизненными ориентирами.

Наиболее остро, как уже было сказано, военные действия и изменения социального порядка, которые произошли после волны народного недовольства и объявления т.н. АТО, коснулись детей и подростков. Мы уже акцентировали внимание на том, что именно в подростковом возрасте происходит формирование Я-идентичности на основе принадлежности к МЫ-идентичности в контексте отношения индивида к какой-либо социальной группе, а если шире, то и к этносу, которое происходит на основании факторов самоопределения.

Кафедра социологии и организации работы с молодёжью ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ» провела серию социологических исследований, посвящённых анализу трансформаций подростковой идентичности школьников Луганска. Данные трансформационные процессы можно было наблюдать с весны 2014 года на Донбассе. Мы обуславливаем эти метаморфозы гражданским конфликтом и началом становления государственности непризнанных республик, транзитивностью нашего общества.

Опрошенные школьники как в феврале 2016 года, так и в феврале 2017, так и в январе 2021 года уже не отождествляли себя, свою сущность с Украиной как государством. В 2017 году попросили подростков ответить на достаточно важный, на наш взгляд, вопрос, а именно: «Какие чувства Вы испытываете, когда Вас называют луганчанином/луганчанкой?».

Как оказалось, ни один респондент не отметил то, что при этом испытывает чувство стыда, тогда как при опросе 2016 года такие школьники ещё встречались [2].

Естественно, что постоянные обстрелы и потенциальная угроза не способствует увеличению степени уважения к государству, по вине которого происходят данные обстрелы. Стоит отметить, что руководством Л/ДНР ведётся активная психолого-педагогическая и социальная работа с подрастающим поколением. Отметим, что, несмотря на пандемию коронавируса и связанные с ней ограничения, в ЛНР проводится множество мероприятий, способствующих повышению уважения к своей истории и культуре, повышению степени патриотизма и любви к своей малой Родине.

Опрос 2021 года также показал значительно возросший авторитет института внешкольного воспитания в целом и социальных педагогов и психологов в частности. По сравнению с исследованиями 2016-17 годов авторитет социальных педагогов и психологов вырос до 24 %. На наш взгляд, эти метаморфозы произошли потому, что подростки ЛНР смогли в течение почти восьми лет Независимости Л/ДНР осознать важность роли «значимого взрослого» в их жизни, увидеть реальную заинтересованность педагогов в решении их личностных проблем. Значительно вырос в республиках Донбасса и авторитет классного руководителя (с 14 % в 2017 году 32% в 2021 году).

На данный момент на примере ЛНР мы можем зафиксировать тенденцию возрождения многих педагогических традиций, присущих нашему недавнему прошлому. Как нам кажется, именно «советская» сущность жителей Донбасса воспротивилась антироссийским действиям руководства Украины и стран Запада. На наш взгляд, именно то, что социализация народа Донбасса проходила на землях великого подвига молодого гвардейцев и детерминировала волну народных протестов, которая привела к образованию новых суверенных государств, дружественных России.

Список литературы

1. Киселева Е.В. Формирование социальной идентичности у современных подростков / Е.В. Киселева. – [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2016. – № 10 (114). – С. 1376–1378. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/114/30161/>, свободный (Дата обращения: 20.10.2021 г.).

2. Кусургашев В.Н. Трансформация ценностных установок подростков под воздействием военных действий на Донбассе в 2014 / В.Н. Кусургашев // Детское и молодёжное движение: история и современность: материалы междунар. науч.-практ. конф. (Кострома, 19 мая 2016 г.). – Кострома : КГУ им. Н.А. Некрасова, 2016. – С. 151–156.



УДК 338.43

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ ПОДХОДОВ В ИЗУЧЕНИИ УРОВНЯ ЖИЗНИ СЕЛЬСКОГО НАСЕЛЕНИЯ

Ткаченко Н.Е.

магистрант I курса, специальность «Социология»,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
ntkacenko558@gmail.com

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

В данной статье исследуется такое сложное и малоизученное социальное явление, как уровень жизни сельского населения. При этом анализируются категории «уровень жизни», «уровень доходов», а также прослеживается их взаимосвязь. Обращается внимание на анализ основных подходов в изучении уровня жизни сельского населения с точки зрения современной социологии.

Ключевые слова: уровень жизни, сельское население, уровень доходов, индекс человеческого развития, показатель материального уровня жизни.

В последние 30 лет произошло резкое снижение показателей уровня жизни сельского населения на постсоветском пространстве. Основными его проявлениями стали ухудшение питания и малообеспеченность жителей сел непродовольственными товарами и услугами вследствие их низких доходов. Бедность в сельской местности стала распространенным явлением. Ее причины кроются в непродуманных и неудачных реформах 1990-х годов, а также в мировом финансово-экономическом кризисе 2008 года. В ЛНР данная ситуация отягчена военно-политическим конфликтом с Украиной, а также социально-экономической и гуманитарной блокадой со стороны Украины и стран Запада.

Для характеристики уровня жизни сельского населения как социально-экономического явления используют следующие показатели:

- уровень доходов – уровень заработной платы, социальных трансфертов, доходов от собственности [1, с. 33–42], в состав которых в условиях трансформационной экономики включают такие стандарты, как прожиточный минимум, предел малообеспеченности, минимальные зарплата и пенсия;
- дифференциация населения по доходам с установлением ее предельных критериев;
- характеристика малообеспеченных слоев населения;
- уровень потребления материальных благ и услуг;
- уровень образования населения и здравоохранения.

Подавляющее большинство предлагаемых отечественными учеными показателей:

- во-первых, характеризует обеспеченность населения благами и услугами, но не описывает степень удовлетворения потребностей в них;
- во-вторых, финансирование природоохранных мер и подобные показатели характеризуют не состояние уровня жизни населения, а конкретные мероприятия по формированию условий жизнедеятельности, факторы влияния на уровень жизни;
- в-третьих, отдельные показатели, в частности продолжительность жизни при рождении, уровень рождаемости и смертности, уровень преступности, судимости, случаи самоубийств, рост числа наркозависимых, по нашему мнению, описывают не столько уровень жизни, сколько последствия его изменения и выступают характеристиками социального неблагополучия общества в целом [1, с. 33–42].



Чаще всего показатели уровня жизни населения страны основываются на признанных в международной практике методиках анализа жизненного уровня, к которым относятся методики ООН и ОЭСР. Общими для них являются такие группы показателей, как здоровье (что включает демографические характеристики населения), образование, занятость и качество трудовой жизни, досуг и отдых, социальная защищенность и человеческие свободы [1, с. 33–42]. Дополнительно методика ООН включает характеристику жилищных условий, питания, совокупного спроса и сбережений населения, наличия транспортных средств, а методика ОЭСР – личной безопасности и окружающей среды, состояния потребительского рынка товаров и услуг. Однако сравнение уровня жизни населения разных стран по этой разветвленной системе показателей затруднено из-за различий в их статистических базах, что обусловило поиски единого интегрального показателя уровня жизни сельского населения.

В конце XX века Программа развития ООН представила «Доклад о развитии человека» с подробным расчетом обобщающего индекса условий жизни населения, который включал:

1) показатель материального уровня жизни – ВВП по паритету покупательной способности на душу населения – как отражение возможности доступа людей к материальным ресурсам, необходимым для достойного существования, включая ведение здорового образа жизни, обеспечение территориальной и социальной мобильности, обмен информацией и участие в жизни общества;

2) продолжительность жизни как измерение долголетия;

3) образованность – как результат доступности знаний.

Интересно, что в последних докладах ООН введен дополнительный индекс гендерного фактора (индекс зарплаты как измеритель различной участия мужчин и женщин в производстве ВВП) и индекс бедности по доходам [1, с. 33–42].

Обобщенный индекс человеческого развития позволяет не только сравнить страны по жизненному уровню, но и уточнить приоритетность тех или иных проблем и программ человеческого развития.

В то же время построение индекса человеческого развития основывается на ограниченном количестве показателей, что не позволяет адекватно и всесторонне охарактеризовать данный индекс, так как он не отражает национальных, а тем более региональных особенностей формирования уровня жизни населения, тем более сельского.

Отметим, что для адаптации концепции человеческого развития к постсоветским реалиям отечественные ученые разработали методику измерения человеческого развития [2, с. 18–22]. Данная методика описывает более широкий круг аспектов человеческого развития и включает демографическое развитие, развитие рынка труда, материальное благосостояние населения, условия его проживания, уровень образования населения, состояние здравоохранения, социальную среду, экологическую ситуацию и финансирование человеческого развития.

Анализ научно-методической литературы по вопросам уровня жизни населения свидетельствует, что обстоятельная характеристика, оценка, анализ, наблюдения и прогнозирование изменений уровня жизни именно сельского населения пока не стали объектом глубоких теоретических исследований и эффективным инструментом социально-экономической политики в условиях трансформационных процессов на селе. Так, детальное рассмотрение упомянутой выше методики расчета индекса регионального человеческого развития показал, что все его компоненты являются усредненными показателями-характеристиками жизни населения и, к сожалению, совсем не включают тех, что описывали бы положение сельских жителей. Например, в системе показателей уровня жизни И.И. Прониной, сельское население включено лишь в блок «условия проживания» в виде показателя доли семей, имеющих жилье с минимальными удобствами в то время, как городские семьи учитываются по признаку проживания в комфортном жилье [2, с. 18–22]. Неясно, есть ли стандарт жилищных условий для определения минимальных удобств и комфорта единым для села и для города. Обобщенные же показатели не позволяют осветить всю сложность проблемы низкого уровня жизни крестьян.

В то же время большинством форм государственной статистической отчетности и отражения показателей, характеризующих отдельные элементы уровня жизни населения, по сельской местности не предусмотрено. Постепенно из статистической отчетности исчезают сведения о факторах влияния на жизнь людей на селе. Например, не отражается показатель годовых объемов капиталовложений из государственного бюджета отдельно для социальных нужд аграрного сектора экономики. При этом переход к выборочным обследованиям условий жизни домохозяйств (в том числе по определению обеспеченности населения товарами длительного пользования, состояния здоровья и т.д.) обеспечивает получение соответствующих данных. Однако данные обследования не являются репрезентативными для сельской местности.

К тому же уровень жизни населения, и сельского в частности, сводится многими учеными к



одному аспекту этого многогранного явления – материальному, который касается уровня доходов. В то же время главной особенностью уровня жизни сельского населения в информационном плане является его сложность и многомерность, что полностью исключает возведение этого социально-экономического явления к одному единственному аспекту. Что означает невозможность описания уровня жизни сельского населения с помощью только одного показателя и предусматривает характеристику по градации порядковой шкалы типа «лучше – хуже», «высокий – низкий» и т.д.

Кроме того, внутренняя сущность уровня жизни сельского населения проявляется на поверхности в виде внешних факторов-симптомов, так называемых скрытых признаков: уровня доходов, занятости, потребления продуктов питания, доступности образования, медицинского обслуживания, жилья, обеспеченности материальными, социальными, культурными благами и услугами, информацией и уровнем субъективного удовлетворения жизнью. Поэтому для отражения уровня жизни сельского населения следует применять его латентные показатели, проявляющиеся на поверхности явлений в виде множества переменных (признаков-симптомов), отражающих различные стороны сложных явлений и процессов [3, с. 68–72]. Они позволяют определить, каков уровень жизни сельского населения – высокий или низкий, по сравнению с эталоном.

Итак, отсутствие комплекса показателей латентных признаков для характеристики и оценки уровня жизни сельских жителей:

- не позволяет осуществить его полноценный анализ в целом и по отдельным элементам;
- приводит к неверному пониманию текущей ситуации, принятию необоснованных и непоследовательных решений, пассивному реагированию на изменение ситуации;
- обуславливает невозможность построения четкой стратегии и тактики стабилизации уровня жизни сельского населения, что ведет к опозданию проведения адекватных мер и действий.

Таким образом, потребность формирования комплекса показателей уровня жизни сельского населения является вполне обоснованной и актуальной задачей как с теоретической, так и с практической точки зрения.

Список литературы

1. **Беляева Л.А.** Уровень и качество жизни. Проблемы измерения и интерпретации / Л.А. Беляева // Социологические исследования. – 2009. – № 1. – С. 33–42.
2. **Кремлёв Н.Д.** Проблемы оценки уровня жизни населения / Н.Д. Кремлёв // Вопросы статистики. – 2000. – №3. – С. 18–22.
3. **Чуличков Е.А.** Уровень и качество жизни населения / Е.А. Чуличков // Челябинский гуманитарий. – 2009. – № 7, Т. 1. – С. 68–72.

АНАЛИЗ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ИСТОКОВ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ В СОЦИОЛОГИИ

Шулика А.А.

магистрант I курса, специальность «Социология»,
ГОУ ВО ЛНР «Луганский государственный педаго-
гический университет»
shulika_anna77@mail.ru

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

В данной статье проводится анализ теоретических истоков конфликтологической парадигмы в социологии. В результате анализа выявлено, что в современной социологической теории сложилось два основных направления, которые уходят своими истоками либо к Марксу (диалектическая теория конфликта), либо к Зиммелю (конфликтологический функционализм).

Ключевые слова: конфликт, социальный конфликт, классовый конфликт, социальный класс, теория конфликта.

Источки исследования проблемы конфликта восходят к глубокой древности. В Древнем Китае мыслители еще в 7–5 вв. до н. э. (в частности полубогатый Лао-Цзы) видели источник развития природы и общества в борьбе противоположностей, т.е. в конфликтах. Примерно в то же время (в 6–5 вв. до н. э.) в Древней Греции Гераклит создал учение о противоположностях и их роли в возникновении вещей.

Немалая роль в исследовании конфликтов, особенно политических, принадлежит итальянскому мыслителю эпохи возрождения Н. Макиавелли. В трудах, в которых он рассматривал Римскую историю, он исследует конфликты разного уровня и отмечает их положительную роль в общественном развитии.

В контексте исследований конфликта как социального явления заслуживает внимания работа А. Смита «Исследования о природе и причинах богатства народов». В этой работе утверждается, что в основе конфликта лежит деление общества на классы и экономическое соперничество между ними. Противоречия рассматривались А. Смитом как движущие силы общественного развития.

Свой вклад в исследования природы социальных конфликтов внес выдающийся представитель немецкой классической философии Г. Гегель. В своем сочинении «Философия права» одну из главных причин социальных конфликтов он видит в социальной поляризации между накоплением богатства «в руках немногих» и ужасающей бедностью.

Уже в XIX веке многие мыслители придерживались взглядов, что конфликт – это реальность, неизбежное явление в общественной истории и стимул развития социума.

Одним из первооткрывателей теории конфликта является К. Маркс (1818–1883). В принципе можно сказать, что в истории социологической мысли он является родоначальником конфликтологической традиции. К. Маркс первый, кто построил теоретическую модель социального, или, как он формулировал, классового конфликта. История человечества, по К. Марксу, это история классовой борьбы [1]. Как только в примитивном обществе начинаются процессы дифференциации, оно разделяется на классы – социальные общности, которые характеризуются определенным положением в



процессе производства, а также в разделении жизненных ресурсов и власти. Если интересы классов несовместимы, борьба приобретает антагонистический характер. Она становится главным детерминантом социального процесса и ведет к социальной революции. Наиболее сжато марксистская теория классовой борьбы представлена в «Манифесте Коммунистической партии». По мнению К. Маркса, история всех до сих пор существующих обществ была историей борьбы классов. Свободный и раб, патриций и плебей, помещик и крепостной, мастер и подмастерье, короче говоря, угнетающий и угнетаемый находились в вечном антагонизме друг с другом, всегда кончающимся революционным переустройством всего общественного здания или общей гибелью борющихся классов. Итак, по К. Марксу, конфликты были на всем протяжении истории общества. В чем же их источники? В марксистской теории источники конфликта находятся в базисе, а не в надстройке (структуры власти, институты политики, идеология), таким образом, динамика общества обнаруживается в его внутренней структуре – экономической жизни, где распределяются жизненные ресурсы и материальные блага. Неравенство распределения материальных благ и жизненных ресурсов, в конце концов, приводят к классовому конфликту и к революции. Революции имеют диалектический характер и происходят под воздействием определенных условий, которые объективны и не зависят от субъективной воли людей. В результате революции сменяются базисы экономической организации, которые несут в себе зародыши собственного разрушения благодаря поляризации классов и последующему свержению господствующего класса угнетенными [1].

Сущность конфликта, по К. Марксу, проявляется в том, что конфликт постоянно воспроизводится обществом, он неизбежен и является неотъемлемым свойством общества и главным источником изменений в социуме. К. Маркс подчеркивает антагонистический характер конфликта и ищет условия, которые могли бы разрешить конфликт. К тому же, его очень интересовали социально-структурные причины конфликта. В чем же видел эти причины К. Маркс? В том, что как только социальный класс осознает свои интересы и получает ясное представление о своих целях, тогда насильственное разрешение конфликта представляется весьма вероятным. Последствия же такого разрешения конфликта представляются в качественном изменении социальной системы.

Несмотря на кажущуюся реалистичность, теория К. Маркса оказалась утопией. Потому что, согласно его учению, классовая борьба или конфликты якобы могут быть устранены в коммунистическом обществе, в котором не будет антагонизма классов. Делая такие выводы, К. Маркс основывался на том, что политическая сфера и государство вторичны к тому, что происходит в обществе. Из этого следует, что политическая власть является выражением общественного конфликта. Потому что политическая власть выступает как средство поддержания господствующим классом своего господства. Логические умозаключения в этом направлении приводят к тому, что уничтожение классовых противоречий в результате революции и диктатуры пролетариата приведет к исчезновению политической сферы и государства. Поскольку политика и государство представляют собой, по-видимому, побочный продукт цивилизации или выражения общественных конфликтов. Маркс полагает, что когда в ходе развития исчезнут классовые различия и все производство сосредоточится в руках ассоциации индивидов, тогда публичная власть потеряет свой политический характер. Политическая власть в собственном смысле слова – это организованное насилие одного класса над другим. Если пролетариат в борьбе против буржуазии непременно объединится в класс, если путем революции он превращает себя в господствующий класс и в качестве господствующего класса силой упраздняет старые производственные отношения, то вместе с этими производственными отношениями он уничтожит классы вообще, а тем самым и свое собственное господство как класса [2].

По мнению К. Маркса, на место старого буржуазного общества с его классами и классовыми противоречиями придет общество, в котором свободное развитие каждого будет являться условием свободного развития всех. Итак, К. Маркс считал бесконфликтное общество реальным в исторической перспективе, когда победит пролетарская революция, изменятся производственные отношения, исчезнут классы, упразднится политическая сфера и государство и, естественно, конфликты, и установится «эдакий рай на земле».

Критически осмысливая учение марксизма, следует сказать, что проблема конфликта там не получила всестороннего обоснования, так как конфликты рассматриваются односторонне, только как столкновения между антагонистическими классами, при этом абсолютизируются экономические отношения, считающиеся основной причиной конфликта.

Совсем по-иному давал объяснение социальному конфликту немецкий социолог Г. Зиммель (1858–1918), создатель концепции социальной дифференциации [3]. Несколько слов о его концепции, так как она тесно связана с его представлениями о социальном конфликте.



В своей работе «Про социальную дифференциацию» (1890) Г. Зиммель пишет, что общество состоит из индивидов-атомов, которые непосредственно взаимодействуют друг с другом, объединяются в небольшие группы и ассоциации, в которых доминирует групповая солидарность. При этом индивидуальное сознание полностью идентично групповому. Количественное увеличение групп обуславливает создание социальных кругов. В отличие от монолитных небольших первичных групп, социальные круги гетерогенные и включают в себя несколько групп или ассоциаций, а также характеризуются разносторонностью интересов индивидов. Стремясь обеспечить свою целостность, социальный круг вырабатывает механизмы нейтрализации гетерогенности. Одновременно индивиды, которые составляют данный социальный круг, имеют возможность в его рамках вступать в разные межгрупповые связи и занимать относительно каждой отдельной группы сравнительно независимую позицию. В этом случае социальная солидарность ослабляется, но повышается уровень межличностного общения, появляются возможности для раскрытия индивидуальных способностей. Поэтому социальная дифференциация, по Г. Зиммелю, всегда сопровождается индивидуализацией. Согласно его концепции, социальная дифференциация ведет к увеличению экономической энергии, смягчению противоречий, нейтрализации социальных конфликтов, которые возникают вследствие столкновения гетерогенных элементов [3].

Г. Зиммель, как и К. Маркс, считает, что обществу присущи конфликты. Также сходятся их взгляды на конфликт как на социальный процесс, который имеет системный характер, так как охватывает все общество. Однако Г. Зиммель считает, что последствия конфликта имеют прямое отношение к сбережению социального целого. Для него конфликт не просто столкновение интересов, а что-то возникающее на инстинктивном уровне, т.е. одним из основных источников конфликта является биологическая природа людей.

Конечно же, главное отличие от К. Маркса, который подчеркивает антагонистический характер конфликтов и их деструктивную роль в структурных изменениях социального целого, состоит в том, что Г. Зиммель делает ударение на интегративные функции конфликтов. Он считает, что конфликт является одним из главных социальных процессов, которые способствуют сплочению и сбережению социального целого.

Внимание Г. Зиммеля привлекают малоинтенсивные и неострые конфликты, которые, с его точки зрения, в дифференцированно развитом обществе способствуют интеграции последнего тем, что мешают возникновению острых разрушительных конфликтов. По его мысли, такие мелкие конфликты помогают индивидам как бы «спустить пар» своих эмоций. Чем сильнее эмоциональный накал участников конфликта, тем конфликт острее, тем большая вероятность применения в нем силы. Г. Зиммеля интересуют те условия, с помощью которых изменится острота конфликта. В результате Г. Зиммель приходит к выводу, что чем яснее цели, которые осознаются участниками конфликта, тем более вероятно, что конфликт можно считать просто способом для достижения целей. При этом конфликтующие группы, стремясь минимизировать возможность острых и насильственных столкновений, будут вынуждены искать компромиссы. В отличие от К. Маркса, который утверждает, что как только социальный класс осознает свои настоящие интересы, получит четкое представление о своих целях, насильственный конфликт неминуем, Г. Зиммель считает, что четкое осознание участниками конфликта своих интересов и целей как раз наоборот создает условие для осмысленного поиска компромисса между ними [3].

Таким образом, можно сделать вывод, что теория конфликта Г. Зиммеля направлена на поиск, прежде всего, позитивных функций конфликта, способствующих сбережению и интеграции социального целого.

Итак, можно утверждать, что в современной социологической теории сложилось два основных направления, которые уходят своими истоками либо к К. Марксу (диалектическая теория конфликта), либо к Г. Зиммелю (конфликтологический функционализм).

Список литературы

1. **Здравомыслов А.Г.** Социология конфликта / А.Г. Здравомыслов. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 317 с.
2. **Ручка А.А., Танчер В.В.** Очерки истории социологической мысли / А.А. Ручка, В.В. Танчер. – К. : Наукова Думка, 1992. – 263 с.
3. **Социология:** Курс лекций: учебное пособие / Под общей редакцией Волкова Ю.Г., Нечипуренко В.Н., Попова А.В., Самыгина С.И. – Ростов-на Дону : Феникс, 2000. – 512с.



ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 311.21

АНАЛИЗ СТАТИСТИКИ ЗАРАЖЕННЫХ COVID-19 В ЛНР

Головина А.С.

студент III курса, специальность «Математика»,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
agolovina699@gmail.com

Научный руководитель: Скринникова А.В., старший преподаватель кафедры фундаментальной математики Института физико-математического образования, информационных и обслуживающих технологий ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

Данная статья посвящена анализу статистики зараженных COVID-19 в Луганской Народной Республике. Выявлено, в частности, что второй год подряд пик ежедневных подтвержденных случаев COVID-19 приходится на октябрь.

Ключевые слова: COVID-19, статистическая обработка данных, математическая модель, неполнота информации.

Вспышка инфекции COVID-19 (пневмонии нового типа) началась в конце декабря 2019 года. У жителей города Ухань провинции Хубэй центрального Китая выявили первые случаи заболевания. И уже в конце марта 2020 года в ЛНР были обнаружены вспышки этой инфекции, после которых правительство Республики решило ввести строгий карантин.

Первые, прибывшие в ЛНР из стран с зафиксированной инфекцией, были госпитализированы в обсервацию. При этом у 221 человека, находящихся в обсервации, симптомов замечено не было.

С 13 мая 2020 года на территории ЛНР карантин был ослаблен, однако вскоре ситуация ухудшилась. Заметим, что во время тотального карантина с 30 марта по 13 мая случаи заражения COVID-19 в ЛНР не подтверждались. Но уже с 21 мая Минздрав ЛНР констатировал первые случаи заболевания.

Казалось бы, что по уже разработанным и опробованным [1; 3; 5; 6; 7; 9] математическим моделям распространения эпидемий можно заранее спрогнозировать их пики и спады, количество заболевших, эффективность ввода ограничительных мер, влияние различных факторов: пользование общественным транспортом, времени года, гендерной/возрастной принадлежности и др. Однако, как показала практика, это не так. Некоторые исследователи открыто говорят, что ни суперкомпьютеры, ни новейшие математические модели не смогут предсказать пандемию или дать точные сроки выхода из нее [5].

Для прогнозирования распространения вируса COVID-19 применяют имитационное моделирование, нейросети [3], SIR-модель распространения инфекционных болезней [9], модели временных рядов [7], логистическую регрессию [10], модели SEIR типа: SEIR-HCD, SEIR-D [6] и др. Выявляют возможные группы факторов, оказывающие влияние на распространение вируса [1; 6], однако, большую роль при прогнозах играет неточность, неполнота обрабатываемой информации и интерпретация полученных результатов. Например, разные группы ученых публикуют результаты своих расчетов, но не обнаруживают детали их получения. Важную роль играет актуальность исходных данных. Так, по данным сайта [8], который собирает официальную статистику, публикуемую локальными министерствами здравоохранения (рис. 1), статистику в РФ считают «приложенной» в сравнении со статистикой заболевших COVID-19 в других странах. Данные по ЛНР также могут быть неточны.

Сведения о количестве заболевших, кроме политических манипуляций, зависят от качества проведения ПЦР-тестов, пульсоксиметрии, компьютерной томографии легких [2]. При исследовании эффективности вакцинации также много спорных моментов [10]. По данным [8] в РФ менее 44% привитых, а



в ОАЭ – 98%, но число инфицированных до сих пор растет в обеих странах. А с 2020 года для обработки больших массивов данных, касающихся заболевших COVID-19, перенаправлены системы, которые первоначально разрабатывались для других областей, основанные на искусственном интеллекте, чтобы помочь в обеспечении соблюдения социального дистанцирования, отслеживании контактов [3; 5].

Цель работы – выявление закономерностей в распространении COVID-19 в ЛНР.

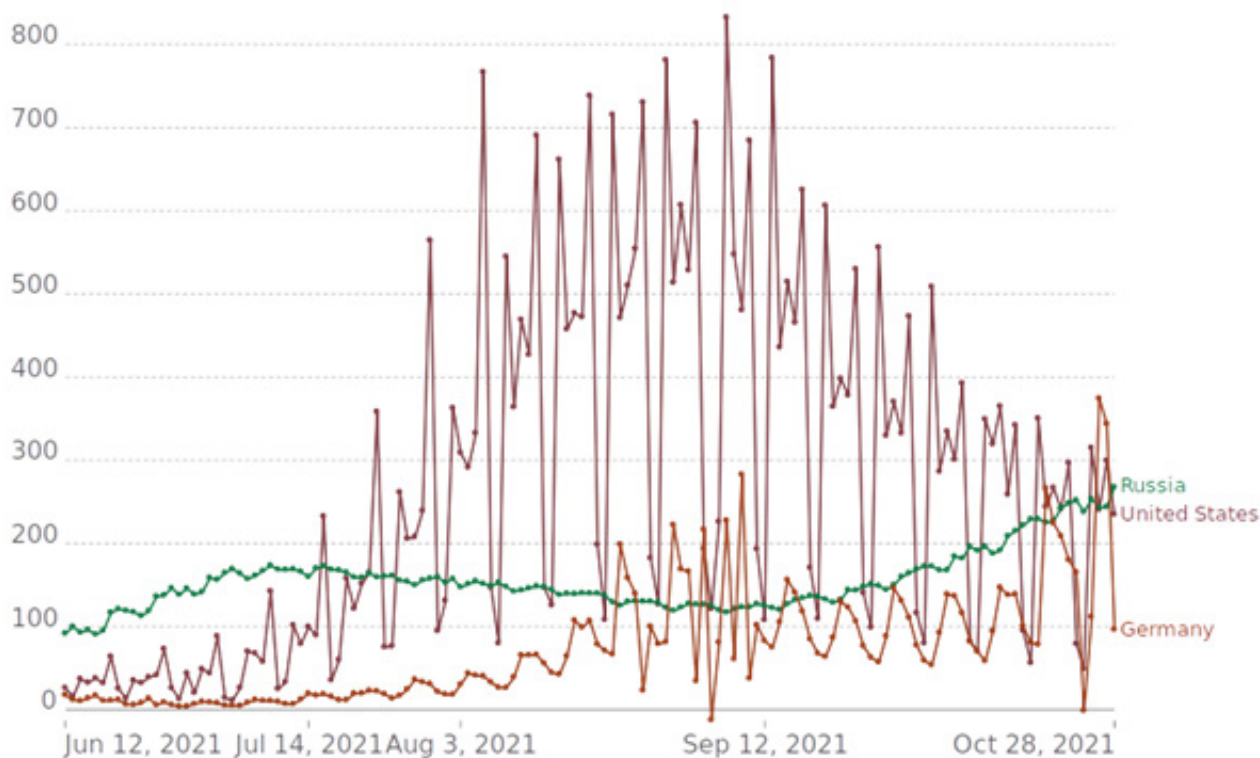


Рис. 1. Статистика ежедневных подтвержденных случаев COVID-19 по России, США и Германии по данным сайта [8]

По данным официальной статистики ЛНР [4] (количеству выявленных случаев заражения) рассчитаем абсолютную статистическую величину – среднее количество зараженных за день в каждом месяце с мая 2020 по ноябрь 2021 года и сведем данные в табл. 1.

Таблица 1.

Среднее количество зараженных в день (чел./день)

Год \ Месяц	Январь	Февраль	Март	Апрель	Май	Июнь	Июль	Август	Сентябрь	Октябрь	Ноябрь	Декабрь
2020					5	3	5	2	8	19	7	11
2021	15	16	20	21	15	12	46	74	128	183	56	

Построим диаграмму (рис. 2), в которой наглядно видно ежемесячную динамику распространения COVID-19 за 2020–2021 годы в ЛНР: с сентября 2020 г. количество заболевших значительно увеличилось, в октябре наблюдался пик, а в ноябре – резкий спад. То же самое можно заметить и в 2021 году. В мае и июне количество зараженных меньше всего. Именно в октябре 2020 и 2021 г.г. правительство ЛНР вводило карантин.

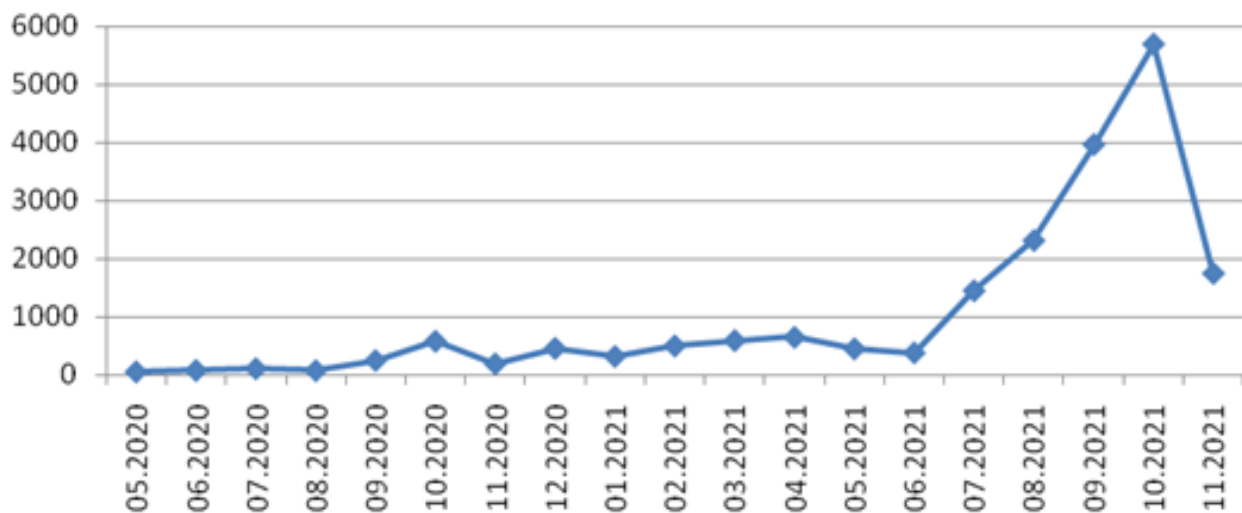


Рис. 2. Динамика по среднему количеству зараженных COVID-19 за 2020 и 2021 годы

Обзор ряда работ по теме исследования показал, что уже на этапе сбора информации о подтвержденных случаях COVID-19 возникают неточности. При математическом моделировании ситуация усугубляется, поскольку модели хоть и содержат большое количество переменных (факторов), но информация о них неполна. В результате прогнозы не являются точными. Анализ собранных данных о зараженных по ЛНР выявил следующие закономерности: 1) пик заболеваемости приходится второй год подряд на октябрь, 2) в ноябре происходит спад, 3) количество зараженных растет, несмотря на предпринимаемые меры.

Список литературы

1. **Беляков Н.А.** Эволюция пандемии COVID-19, 2020 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.lspbgmu.ru/images/home/covid19/обучение_врачей/Глава_1.pdf, свободный. (Дата обращения: 16.11.2021 г.).
2. **Данилова И.** Заболеваемость и смертность от COVID-19. Проблема сопоставимости данных [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/zabolevaemost-i-smertnost-ot-covid-19-problema-sopostavivosti-dannyh/viewer>, свободный. (Дата обращения: 16.11.2021 г.).
3. **Золотарюк А.В.** Сравнительный анализ распространения covid-19 в россии и странах мира / А.В. Золотарюк // Современная математика и концепции инновационного математического образования, 2020. – С.201-207.
4. **Коронавирус в ЛНР сегодня.** Статистика, последние данные по коронавирусу в ЛНР [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lugansk365.com/10920-koronavirus-v-lnr-segodnja-statistika-zarazhenij-v-lnr-poslednie-dannye/>, свободный. (Дата обращения: 16.11.2021 г.).
5. **Макаров В.В.** Ускоренное развитие информационных технологий в период пандемии / В.В. Макаров, Т.А. Блатова, Е.Ю. Ворошилова // Экономика и качество систем связи, 2/2021. – С. 12–19.
6. **Математическое моделирование и прогнозирование COVID-19** в Москве и Новосибирской области [Электронный ресурс] // Криворотько О.И. [и др.], 2021. – Режим доступа: <https://arxiv.org/pdf/2006.12619.pdf>, свободный. (Дата обращения: 16.11.2021 г.).
7. **Филатов А.Ю.** Прогнозирование динамики распространения COVID-19 на основе моделей временных рядов / А.Ю. Филатов // Известия экономика и управление. – В.: ДВФУ, 2020. – С. 115–128.
8. **Coronavirus (COVID-19) Vaccinations** [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ourworldindata.org/covid-vaccinations>, свободный. (Дата обращения: 16.11.2021 г.).
9. **Khrapov P.V.** Mathematical modelling of the dynamics of the Coronavirus COVID-19 epidemic development in China / P.V. Khrapov, A.A. Loginova // International Journal of Open Information Technologies. 2020. Vol. 8, No. 4. – P. 13–16.
10. **Vaccine Effectiveness against Referral to Hospital and Severe Lung Injury Associated with COVID-19: A Population-Based Case-Control Study in St. Petersburg, Russia** [Электронный ресурс] // A. Barchuk [at al.], 2021. – Режим доступа: <https://www.medrxiv.org/content/10.1101/2021.08.18.21262065v4>, свободный. (Дата обращения: 16.11.2021 г.).

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И СПОРТ

УДК 311.21

ВОСПИТАНИЕ МОРАЛЬНО-ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ АРМРЕСТЛИНГОМ

Бабич З.В.

студентка I курса, специальность «Физическая культура», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
katerina.nastina@bk.ru

Научный руководитель: Драгнев Ю.В., канд. пед. наук, доцент кафедры физического воспитания Института физического воспитания и спорта ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В данной статье раскрывается важность всестороннего развития старшеклассников с помощью средств физической культуры и спорта и воспитания морально-волевых качеств в процессе занятий армрестлингом.

Ключевые слова: спорт, морально-волевые качества, армрестлинг.

«Воспитание нуждается в трех вещах: в даровании, науке, упражнении»

Аристотель

У *деал* развития личности во все века сводился к формированию мужественного, духовно сильного и физически развитого человека. Именно всестороннему развитию личности подрастающего поколения уделялось большое внимание как в семье, так и в учебно-воспитательном процессе.

Одной из актуальных потребностей человека и в настоящее время является реализация потенциала личности. Именно подростковый возраст является самым сложным из всех возрастов. Он представляет собой период становления личности. В этот переходный период самооценка подростка определяется именно его моральными и волевыми качествами. Эффективным путем формирования морально-волевых качеств человека является использование средств физического воспитания. В условиях занятий физической культурой и спортом возникают трудности и проблемы, преодоление и решение которых закаляет характер, укрепляет волю, поэтому занятия физической культурой и спортом – необходимое условие для развития личности подростка.

Л.П. Матвеев, изучая вопросы теории и практики физической культуры, указывал, что в системе физического воспитания используется цель – на основе полноценного использования факторов физической культуры реализовать возможности оптимального физического развития людей, всестороннего совершенствования свойственных каждому человеку физических качеств и связанных с ними способностей в единстве с воспитанием духовных и нравственных качеств, характеризующих общественно активную личность [1].

Для успешной организации учебно-тренировочного процесса преподаватели физического воспитания призваны решать задачи по всестороннему развитию личности учащихся. Эффективность процесса обучения во многом определяется квалификацией тренера, его чувством долга и ответственности за качество своей работы.



Армрестлинг является силовым и интеллектуальным видом спорта. В данном виде единоборства победитель определяется по результатам борьбы двух спортсменов за специальным армстолом. Преодоление трудностей при занятиях этим видом спорта является подлинной тренировкой не только мышц подростка, но и его морально-волевых качеств. Весь учебно-тренировочный процесс направлен на повышение уровня технической, тактической, физической, психологической подготовленности спортсменов.

Вопросами методики физической подготовки ученической молодежи, развитием концентрации внимания в психологической готовности армспортсменов к поединкам занимался Ю. Драгнев [2; 3].

Благодаря занятиям по армспорту совершенствуется способность мгновенно мыслить во время проведения победного поединка, формируется спортивно-боевой дух, тренируется внимательность и воля к победе [2].

Благоприятно влияет на совершенствование морально-волевых качеств участие ребят в соревнованиях. Знакомство с равным по силе соперником предъявляют к борцу повышенные требования, увеличивают чувство ответственности, заставляют мобилизоваться, проявлять максимум способностей. Волевые качества спортсмена, редко участвующего в соревнованиях, уступают волевым качествам того, кто участвует. Иногда борец, показавший хорошие результаты в процессе тренировок, не выдерживает соревновательной обстановки и выступает гораздо ниже своих возможностей. Такого спортсмена рекомендуется чаще включать на тренировках в контрольные схватки, где обстановка близка к условиям соревнований.

Методика обучения в армспорте – это совокупность средств, методов и методических приемов, которые определяют в целом путь реализации разных заданий. При выборе метода обучения тренер подходит строго индивидуально к каждому спортсмену. Учебно-тренировочный процесс строится в строгом соответствии с особенностями и уровнем подготовленности армспортсменов, постепенным увеличением физической и психической нагрузки на организм. Четкая организация учебно-тренировочного процесса и высокая дисциплина направлены на предотвращение травматизма и соблюдение условий, которые исключают вредное влияние на здоровье.

Для изучения теории и практики армрестлинга существует множество учебно-методической и научно-спортивной литературы как в печатном, так и в электронном виде.

Таким образом, в процессе занятий армрестлингом у спортсменов формируется уверенность в себе, повышается уровень внимания, которое так необходимо во всех разновидностях сенсорной, двигательной и интеллектуальной деятельности. Происходит ознакомление молодых спортсменов со всеми секретами спортивной тренировки, обучение специальным и специфическим физическим упражнениям, что помогает им сознательно строить свой путь к высокому спортивному мастерству вместе с тренером.

Список литературы

1. **Матвеев Л.П.** Теория и практика физической культуры [Текст] / Л.П. Матвеев. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Физкультура и спорт, СпортАкадемПресс, 2008. – 544 с.
2. **Драгнев Ю.В.** Методика физической подготовки ученической молодежи. Часть 1. „Армспорт” : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. физич. воспитания и спорта / пер. с укр. / Юрий Владимирович Драгнев ; Гос. учр. „Луган. нац. ун-т имени Тараса Шевченко”. – Луганск : Изд-во ДЗ „ЛНУ имени Тараса Шевченко”, Элтон-2, 2011. – 428 с.
3. **Драгнев Ю.В.** Психологическая готовность армспортсменов к поединкам: развитие концентрации внимания / Ю. В. Драгнев // Вестник Луганского национального университета имени Тараса Шевченко : сб. науч. тр. / гл. ред. Е.Н. Трегубенко; вып. ред. Е.Н. Дятлова; ред. сер. О.Г. Сущенко. – № 1(3) : Серия 1, пед. науки. Образование. – Луганск : Книта, 2020. – С. 22–26.

ДВИГАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ИХ АДАПТАЦИЯ К ФИЗИЧЕСКИМ НАГРУЗКАМ

Бибиков А.А.

магистрант II курса, направления подготовки
«Физическое воспитание», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

Научный руководитель: Богданова Е.В., канд. пед. наук, доцент кафедры теории методики физического воспитания Института физического воспитания и спорта ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В данной статье раскрывается актуальный вопрос современного состояния физического воспитания школьников младших классов. Раскрывается проблема сниженной двигательной активности детей и изменения двигательной активности младших школьников в разные сезоны учебного года.

Ключевые слова: дети, младшие школьники, гиподинамия, двигательная активность, воспитание, движение.

Необходимым условием гармоничного развития личности школьника является достаточная двигательная активность. Последние годы в силу высокой учебной нагрузки в школе и дома и других причин у большинства школьников отмечается дефицит в режиме дня, недостаточная двигательная активность, обуславливающая появление гипокинезии, которая может вызвать ряд серьезных изменений в организме школьника.

Исследования гигиенистов свидетельствуют, что до 82–85% дневного времени большинство учащихся находится в статическом положении (сидя). Даже у младших школьников произвольная двигательная деятельность (ходьба, игры) занимает только 16–19% времени суток, из них на организованные формы физического воспитания приходится лишь 1–3 %.

Общая двигательная активность детей с поступлением в школу падает почти на 50%, снижаясь от младших классов к старшим. Установлено, что двигательная активность в 9–10 классе меньше, чем в 6–7 классе, девочки делают в сутки меньше шагов, чем мальчики; двигательная активность в воскресные дни больше, чем в учебные. Отмечено изменение величины двигательной активности в разных учебных четвертях.

Двигательная активность школьников особенно мала зимой; весной и осенью она возрастает. Школьникам не только приходится ограничивать свою естественную двигательную активность, но и длительное время поддерживать неудобную для них статическую позу, сидя за партой или учебным столом. Мало подвижное положение за партой или рабочим столом отражается на функционировании многих систем организма школьника, особенно сердечно-сосудистой и дыхательной. При длительном сидении дыхание становится менее глубоким, обмен веществ понижается, происходит застой крови в нижних конечностях, что ведёт к снижению работоспособности всего организма и особенно мозга: снижается внимание, ослабляется память, нарушается координация движений, увеличивается время мыслительных операций.

У малоподвижных детей очень слабые мышцы. Они не в состоянии поддерживать тело в правильном положении, у них развивается плохая осанка, образуется сутулость. Самым важным и трудным вопросом при дозировании двигательных нагрузок является вопрос об их оптимуме. Выявление оптимума двигательной деятельности в суточном цикле особенно важно в детском возрасте, в период становления физического и духовного облика человека. Одним из путей для приближения к выявлению необходимых возрастных двигательных нагрузок в суточном плане является ориентация в естественной двигательной активности детей.

Двигательная активность детей изучалась достаточно активно. Первые исследования по объективному измерению двигательной активности детей принадлежат Н.Т. Лебедевой, Р.А. Ахундову, Д.М. Шептицкому, С.Г. Мерипову, Д.Е. Розенблюма, Н.М. Ледовской. Объективно измеренные Р.А. Ахундовым естественные локомоции детей 7–9 летнего возраста летом достигают значительных величин, превышающих обычные представления о двигательных возможностях детей этого возраста. На протяжении учебного года суточные объемы основных локомоций детей в московских условиях существенно снижаются, особенно на протяжении длительного зимнего периода обучения (более чем в 2 раза).

Изменение двигательной активности младших школьников в разные сезоны учебного года отмечает также Н.Т. Лебедева. По данным Н.Т. Лебедевой, увеличение мышечной нагрузки, так же, как и ее уменьшение, безразлично для протекания последующей двигательной активности детей. Имеет место компенсация недостатка движений (увеличение двигательной активности) или ограничение избытка уменьшение двигательной активности в последующие дни.

Двигательная деятельность в течение суток у одного и того же ребенка при примерно одинаковых условиях – величина более или менее стабильная. Убедительные доказательства, подтверждающие положение о том, что движения детей – это их потребность, были получены также Р.А. Ахундовым, установившим факт компенсации резкого ограничения двигательной активности детей в дни летнего ненастья в последующие солнечные дни.

Но мнению Д.Е. Розенблюма, мерой оптимальной двигательной активности младших школьников может служить активность, проявляемая ими в каникулярное время (когда дети свободны от учебных занятий), с поправкой на компенсаторный фактор. На этот оптимум следует ориентироваться при организации физического воспитания и дозирования двигательных нагрузок учащихся начальной школы в суточном и недельном цикле. Взгляды, созвучные с изложенными положениями о естественнонаучных основах двигательной активности младших школьников в суточном и недельном цикле, с компенсацией на этой основе школьной гиподинамики высказывает известный специалист по теории физического воспитания профессор Л.П. Матвеев.

Л.П. Матвеев подчеркивает необходимость установления «критического» объема двигательной деятельности на каждом этапе возрастного развития. Под «критическими» подразумевается такой объем занятий физическими упражнениями в общем режиме жизни и деятельности школьников, отступления от которого как в меньшую, так и в большую сторону идут не на пользу гармоническому развитию личности. Если объем двигательной деятельности меньше «критического», то оказывается негативное влияние на физическое и общее развитие. Существенное превышение «критического» объема также не идет на пользу всестороннему развитию. Существенно, наконец, и то, что по мере сокращения объема двигательной деятельности школьника соразмерно усиливается необходимость возмещения дефицита движений средствами физической культуры.

Эти представления в некоторой мере созвучны взглядам, разделяемым харьковскими физиологами А.В. Нагорным, В.И. Никитиным, И.Н. Буланкиным. В условиях экспериментальной гиподинамики изменяется в значительной мере функциональное состояние двигательного анализатора. Уменьшается точность движений, снижается выносливость к статическому напряжению, изменяются показатели координации движений. После окончания периода двигательной активности значительно снижается физическая работоспособность, возрастают энергозатраты на единицу работы и увеличивается кислородная задолженность.

Серьезные исследования по двигательной активности проведены Л.И. Какуриным, В.С. Гурфинкелем с соавт., Е.А. Коваленко с соавт., установившими, что при данном состоянии страдают как двигательные, так и вегетативные функции. До последнего времени существовало единодушное мнение, что дети школьного возраста не испытывают недостатка в движениях, что в естественных условиях они удовлетворяют свою потребность в движениях полностью.

Однако в последние годы появился ряд работ, авторы которых рекомендуют увеличение двигательной деятельности детей и приводят результаты введения в школьных учреждениях режимов повышенной двигательной активности, достигаемых, в основном, за счет увеличения количества или продолжительности организованных занятий физическими упражнениями и подвижными играми. При этом целесообразность введения дополнительно организованных занятий по развитию движений обосновывается чаще всего тем, что в этих условиях дети более эффективно овладевают основными движениями и имеют лучшие, по сравнению с контрольными группами, показатели физического развития.

Истоки постановки исследований, нацеленных на повышение двигательной активности детей в школьных учреждениях по сравнению с двигательным режимом, установленным действующей про-

граммой, по-видимому, следует искать в отсутствии информации о приближенных, относительно оптимальных возрастных двигательных нормах, опирающихся на измеренную потребностей детей этого возраста в движениях. В последнее время многими авторами отмечается значительное ограничение двигательной активности детей при поступлении их в школу. По данным С.С. Грошенкова, двигательная деятельность школьников значительно сокращается при переходе из класса в класс, особенно в старших классах. Хронометраж показывает, что в суточном бюджете времени школьников в учебном году на физический труд, подвижные игры и физические упражнения приходится не более 6–8%. По данным Б.С. Волкова и И.А. Крячко, общее время двигательной активности детей с поступлением в школу сокращается почти на 50%, а по мере перехода из класса в класс снижается еще больше.

В ограничении двигательной активности ряд авторов видят причину замедления роста в процессе учебы, снижения показателей физической подготовленности, функций сердечно-сосудистой системы, особенно к концу учебного года. А.Ю. Арифбаев, Д.Д. Шарипова отмечают, что дети, обучающиеся по новым программам, затрачивают на приготовление уроков на 45–60 мин. больше времени, причем 25% обследованных детей из экспериментальных классов жаловались на головную боль и усталость.

Е.А. Каралашвили в соавторстве отмечает значительное уменьшение двигательной активности школьников 1–4 классов, обучающихся по новым программам, особенно в зимние месяцы. Академик АМН СССР А.А. Минх и доктор медицинских наук Г.Н. Сердюковская, отмечая высокую суммарную нагрузку учащихся, которая в ряде школ превышает продолжительность рабочего дня взрослого, предлагают более рационально использовать не учебное время детей. Изучение влияния, суммарной учебной нагрузки, организация досуга школьников должны быть, по их мнению, в центре внимания школьных гигиенистов. Профессор С.М. Громбах и доктор медицинских наук Г.П. Сальникова отметили, что у школьников к концу учебного года в той или иной степени обнаруживаются неблагоприятные функциональные сдвиги временного характера, исчезающие во время каникул.

Заканчивая обзор современных данных о двигательной активности детей, можно сделать следующие обобщения: приводятся убедительные доказательства того, что для детей движения действительно являются естественной потребностью растущего организма; обоснованно обращается внимание на ограничение двигательной активности детей после поступления в школу, сочетающееся с ограничением времени их пребывания на свежем воздухе; подчеркивается, что в связи с реформой народного образования, предъявляющей качественно новые требования к интеллекту детей, проблема рациональной организации жизни подрастающего поколения, включая вопросы физического воспитания, становится одной из важных проблем школы на ближайшие годы.

Список литературы

1. **Ахундов Р.А.** Основы научно-методической деятельности в физической культуре и спорте / Р.А. Ахундов. – Белгород : Изд-во БелГУ, 2001. – 220 с.
2. **Бушева Ж.И.** Повышение двигательной активности младших школьников с учетом их морфофункциональных особенностей в условиях Среднего Приобья : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Сургут, 2004. – 212 с.
3. **Вергелес Г.И., Матвеева Л.А., Гаев А.И.** Младший школьник: помоги ему учиться / Г.И. Вергелес, Л.А. Матвеева, А.И. Гаев. – СПб. : РГПУ им. Герцена А.И., Союз, 2000. – 159 с.
4. **Грошенков С.С.** Начальные занятия спортом в условиях школы. В кн. Начальная подготовка юного спортсмена / Под общ. ред. В.П. Фиилина и С.С. Грошенкова. – М. : ФиС, – 2006. – 132 с.
5. **Каралашвили Е.А.** Физкультурная минутка / Е.А. Каралашвили. – М. : ТЦ Сфера, 2001. – 60 с.
6. **Лебедева Н.Т.** Динамика ежедневной двигательной активности учащихся 1–4 классов и показатели физической подготовленности / Н.Т. Лебедева. – Минск : «Полымя», 1987. – 156 с.
7. **Матвеев А.П.** Методика преподавания физической культуры в 1-х классах: пособие для учителей / Малыгина М.В. – М., 2002. – 134 с.
8. **Модернизация физического воспитания и физкультурно-спортивной работы в общеобразовательной школе** / В.И. Столяров, В.К. Бальсевич, В.П. Мочёнов, Л.И. Лубышева. – М. : Теория и практика физ. культ., 2009. – 320 с.
9. **Розенблюм Д.Э.** Двигательная активность детей / Вопросы двигательной активности человека. – М. : Просвещение, 1970. – 86 с.



ПРОВЕДЕНИЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ РАБОТЫ С ЛИЦАМИ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА (СКАНДИНАВСКАЯ ХОДЬБА)

Бондаренко Е.А.

магистрант II курса, направления подготовки «Физическое воспитание», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

Научный руководитель: Богданова Е.В., канд. пед. наук, доцент кафедры теории методики физического воспитания Института физического воспитания и спорта ГУ ВПО ЛНР «ЛГПУ»

В данной статье раскрывается вопрос физкультурно-рекреационной деятельности лиц пожилого возраста и функции такой деятельности. Подчеркивается важность занятиями скандинавской ходьбой в пожилом возрасте. Широко рассмотрены положительные стороны влияния скандинавской ходьбой на организм человека.

Ключевые слова: *пожилой человек, социальная сфера, здоровье, досуг, показатели, двигательная активность.*

Трансформационные социально-политические процессы последних десятилетий явно фокусируют спектр программных мероприятий на решение проблем людей пожилого возраста. Это связано, в первую очередь с тем, что сформировавшаяся в советские годы социальная сфера перестала справляться с задачами социального регулирования.

Время, которое в молодости проходит не спеша, у пожилых людей летит стремительно. Жизнь похожа на марафон, при котором одни вырываются вперед, другие отстают, понимая, что пора уделить внимание своему здоровью, а значит – заняться спортом. Но где взять силы? Представители старшего поколения, сохранившие бодрость и энергию, найдут эти силы, а вот опору для них мы подскажем. Это палка, да не одна. Вы уже догадались? Скандинавская ходьба для пожилых людей – лучший вариант двигательной активности и поддержания сил.

По мнению таких отечественных специалистов, как С.М. Аслаханов и М.А. Эльмурзаев, действенным средством поддержания и укрепления здоровья людей является рекреационная деятельность [2]. Ее эффективность в определяющей степени зависит от соответствия организационных и содержательных характеристик деятельности индивидуально-личностным и социально-групповым особенностям конкретной группы населения. К таким особенностям относятся возрастные психофизиологические показатели, состояние здоровья, интересы и предпочтения в сфере досуга и т.д.

Следовательно, для грамотной организации физической рекреационной деятельности людей пожилого возраста как средства поддержания и укрепления их физического и психосоциального здоровья необходим отбор ее содержания в соответствии с объективными характеристиками и субъективными запросами потенциальных участников.

Наиболее традиционными направлениями психолого-педагогической деятельности, обращенными на удовлетворение запросов пожилых граждан, по утверждению О.А. Мосиной [3; 4], является: интернет-образование; психолого-педагогическое образование, преимущественно разгрузочные тренинги и занятия ЗОЖ, где особое внимание уделяется физическим упражнениям и правильному распределению физической нагрузки.

Анализ совокупности социально-демографических, психологических, экономических, физических и других характеристик, присущих группе людей пожилого возраста, позволяет рассматривать занятия оздоровительной физической культурой как одно из оптимальных по многим параметрам (социально-коммуникативным, финансово-экономическим, психофизическим) средств поддержания жизненного тонуса людей пожилого возраста.

В пожилом возрасте правильно организованная физическая нагрузка становится все более значимой, так как благодаря ей можно замедлить процессы старения, сохранить подвижность, а значит и продолжить активную социальную и личную жизнь.

В данном контексте становится возможным утверждать, что физические нагрузки не просто сводятся к примитивному удовлетворению потребностей в движении у пожилого человека, а должны способствовать восстановлению его сил и максимальной, в соответствии с возрастными ограничениями, физической подвижности. Следовательно, такая физическая деятельность носит оздоровительный или рекреационный характер.

Кроме того, изучая проблемы двигательной активности в пожилом возрасте, ряд зарубежных исследователей сделали вывод о том, что различия в уровне физической подготовленности у людей пожилого возраста становятся существенными только в условиях стресса, не отражаясь на личности в нормальном состоянии. Однако, учитывая особенности пожилого возраста как периода жизни, связанного с неотвратимыми потерями и, как следствие, с психоэмоциональными стрессами, становится очевидной необходимость наращивания физической состоятельности людей в пожилом возрасте.

Согласно исследованиям О.И. Загrevского, В.М. Кривошеевой, А.Б. Шарафеевой и др., физическая рекреация как социальный феномен имеет две ведущие функции: социально-оздоровительную и развлекательно-профилактическую [5]. Она формируется исходя из интересов и потребностей как отдельно взятого человека, так и целых групп населения и направлена на компенсацию психофизических и профессиональных потерь.

Для грамотной организации рекреационной деятельности людей пожилого возраста как средства поддержания и укрепления их физического и психосоциального здоровья необходим отбор содержания в соответствии с объективными характеристиками и субъективными запросами потенциальных участников.

Прошло то время, когда на пожилого человека, целеустремленно идущего с лыжными палками летом, смотрели с улыбкой. Современные люди не только привыкли к такому зрелищу, но и активно приобщаются к процессу. Мало кто знает, что скандинавская ходьба действительно была придумана для лыжников. А точнее, это была вынужденная мера для поддержания активной формы финских спортсменов в летний период. Проработка мышц при движении на лыжах и его аналоге с палками оказалась одинаковой. Сегодня этот вид двигательной активности шествует по всему миру, вдохновляя миллионы людей. Особенно ею увлеклась немолодая часть населения. Почему эта ходьба завоевала такую популярность? Прежде всего, своей доступностью. Пожилые люди, активно занимающиеся бегом, шейпингом, велоспортом, могут считать себя счастливыми. Но что делать для оздоровления остальных пенсионерам? Многие рекомендуемые упражнения если не вредны, то небезопасны для пожилого человека. Скандинавская ходьба при своей простоте и доступности обеспечивает с помощью специальных палок активную работу верхних частей тела, являясь одновременно зарядкой и тренировкой. Эффективность обычной ходьбы значительно ниже скандинавской хотя результаты исследований показали значимость обоих видов для пожилого населения. Физические нагрузки умеренного характера благотворно сказываются на состоянии здоровья, а при скандинавской ходьбе организм насыщается большим количеством кислородом. Те, кто выбрал для себя этот вид занятий: мужчины и женщины, молодые и люди зрелого возраста, спортсмены и любители – собираются в парках, на беговых дорожках, чтобы не только пообщаться, но и пройти определенную дистанцию для бодрого настроения, повышения физического и духовного тонуса.

Скандинавская ходьба является наиболее подходящим видом физических упражнений для пожилых людей, а также ослабленных болезнью и детей. За несколько десятков лет у нее появились не только поклонники, но и критики. К неудовольствию последних проведенные исследования подтверждают только положительные стороны данной ходьбы. А в Европе, где она возникла, скандинавскую ходьбу с палками используют в качестве дополнительной терапии и реабилитации пациентов. Уже разработаны различные программы оздоровительной ходьбы после эндопротезирования суставов; она также входит в комплексы снижения веса и лечебной физкультуры для пожилых в санаториях и базах отдыха.

Преимущества скандинавской ходьбы

1. Риск получить травму сведен к минимуму. Быстрая ходьба сама по себе не представляет опасности, а тем более при упоре на две палки создается дополнительная уверенность, устойчивость, что особенно важно для людей преклонного возраста.

2. Активизируется работа мышц верхних конечностей. Пожалуй, только шейпинг позволяет включить в процесс все тело, но для этого нужен тренер или точная инструкция. Скандинавская ходьба на сегодняшний день является упражнением, где самостоятельно можно задействовать большинство



мышц (около 90%). И, что особенно ценно для пожилых людей, при такой нагрузке ощущается только приятная усталость.

3. Прогресс в работе сердечно-сосудистой и дыхательной систем. При регулярном проведении занятий нормализуется давление вследствие снижения холестерина низкой плотности в крови.

4. Уменьшается нагрузка на коленные суставы. Тазобедренные, коленные суставы, пяточные кости – вот слабые места пожилых людей. Именно эти участки работают с подстраховкой, зато мышцы плечевого пояса – в полную силу, что приостанавливает развитие остеопороза.

5. Целесообразность занятий в период реабилитации. Под наблюдением и по рекомендации врачей скандинавской ходьбой занимаются для восстановления организма после травм.

6. Поднимает настроение, держит в отличном тонусе и избавляет от депрессии. Свежий воздух, активное движение и радость общения с единомышленниками.

7. Способствует гибкости тела, укреплению мышц и повышению выносливости.

8. Работа рук с палками заставляет выпрямить спину, а значит, ходьба способствует улучшению осанки. Разгружается шейный отдел, снимается его напряжение.

9. Скандинавская ходьба рекомендуется не только пожилым – не надо дожидаться болезней, чтобы начать помогать себе. Этот вид упражнений показан для профилактики заболеваний сердца, инсульта, диабета второго типа. Психическое состояние также заметно улучшается.

10. Интересна логическая цепочка положительного влияния скандинавской ходьбы. Быстрый шаг, провоцируя усиленное потребление организмом кислорода, улучшает работу мозга, а значит, память не ослабевает, а риск старческого слабоумия, соответственно, снижается.

11. Задерживается процесс старения. Старость определяется не количеством лет, а подвижностью суставов, силой мышц, бодростью духа.

12. Укрепляется иммунная система. Движение, свежий воздух, положительные эмоции – слагаемые сохранности нашего иммунитета, который страдает в пожилом возрасте.

13. Низкая стоимость занятий. К счастью, пойти на улицу, в парк, на набережную или в лес можно бесплатно. Остается лишь приобрести палки.

Проектируя рекреационные физические занятия, специалисту в сфере физической культуры необходимо учитывать, что двигательная активность в пожилом возрасте будет иметь тенденцию регулярности в том случае, если будет сопровождаться положительными эмоциями. Пожилые люди всегда отличались мудростью: посадив семечко, вы не надеетесь на колос следующим днем. Аналогично со скандинавской ходьбой. Результаты появятся у кого-то раньше, у кого-то позже, но уже через месяц или два вы сможете ответить на вопрос, подходит ли этот вид спорта лично вам. При условии регулярных занятий в течение года вы поймете и ощутите уверенность в своих силах, бодрое настроение, умение владеть своим телом, радость от общения с единомышленниками. На своем личном примере вы можете утверждать: в здоровом теле – здоровый дух.

Список литературы

1. **Загревский В.И.** Биомеханика физических упражнений: учебное пособие / В.И. Загревский, О.И. Загревский; Министерство образования и науки Российской Федерации, Национальный исследовательский Томский государственный университет. – Томск : Издательский Дом Томского государственного университета, 2018. – 264 с.

2. **Ибрагимов М.М.** Философия спорта как новый антропологический проект: монография / М.М. Ибрагимов. – К. : НУФВСУ, изд-во «Олимп.лит.», 2014. – 296 с.

3. **Мосина О.А.** Социальная политика в отношении пожилого населения: методология проектирования / О.А. Мосина // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. – С. 125–129.

4. **Курилович Н.В., Мамадиев А.Х.** Организация физической рекреации для лиц пожилого возраста как педагогическая проблема / Н.В. Курилович, А.Х. Мамадиев // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 2. – С. 174–180.

5. **Эльмурзаев М.А.** Введение в теорию физической рекреации : учебное пособие / М.А. Эльмурзаев. – СПб. : Изд-во Политехнического университета, 2015. – 249 с.



ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ЛЕЧЕБНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРИ СКОЛИОЗЕ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Зорина В.В.

магистрант II курса, направление подготовки «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура)» ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
vik.zorina2010@yandex.ru

Научный руководитель: Гаврилова Л.А., канд. мед. наук, доцент кафедры адаптивной физической культуры и физической реабилитации Института физического воспитания и спорта ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

Одним из важнейших средств реабилитации для людей с проблемой сколиоза является лечебная физическая культура. В данной статье мы можем рассмотреть и подобрать эффективный комплекс упражнений при нарушении осанки у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: адаптивная физическая культура, ЛФК, младший школьный возраст, социализация, адаптация, сколиоз, осанка.

Нарушение осанки чаще всего проявляется у ребят дошкольного возраста, но также может встретиться и у взрослого человека. Эта проблема опорно-двигательной системы может быть у детей с рождения или же появиться в течение жизни из-за результата неправильного сидения, ходьбы. Самым известным и доступным методом лечения данного заболевания является комплекс упражнений и процедур: ЛФК (лечебная физкультура), массаж, парафинотерапия, плавание и вытягивание.

Основной метод исправления этого недуга – рентгенограмма. Он является одним из самых точных методов лечения, который позволяет отслеживать за изменениями позвоночника человека. Но есть и минусы данного метода, он вредит здоровью человека.

Вторым способом после рентгена следует фотография. Она позволяет оценить изменения осанки человека. Этот метод, наоборот, более безопасный, так как от него не идет вред здоровью.

Сколиоз – это искривление позвоночника вбок относительно своей оси (во фронтальной плоскости). В процесс включаются все отделы. По мере прогрессирования сколиоза возникает вторичная деформация грудной клетки и таза, сопровождающаяся нарушением функции сердца, легких и тазовых органов [2, с. 78].

На данный момент существует всего 4 степени сколиоза, которые характеризуются углом отклонения позвоночника от нормального положения. В первой степени угол отклонения до 10 градусов, на второй степени – до 30 градусов, на третьей степени – до 60 градусов и на четвертой – угол отклонения свыше 60. Лечение сколиоза назначается в зависимости от того, какой он степени [1, с. 112].

Более серьезной проблемой является – истинный сколиоз. Это отклонения хребта в сторону, асимметрия лопаток, искривление грудного отдела. Тщательный подбор упражнений даст положительный результат в исправлении. Данный комплекс проводится в медицинских центрах, реабилитационных центрах.

При сколиозе первой степени врачи обычно назначают специально подобранные комплексы занятий ЛФК под личным присмотром, также массажа или физиопроцедур [4, с. 256]. На этой степени сколиоза ЛФК направлена на укрепление мышц спины, поддержание и коррекцию правильной осанки, также на предотвращение патологических изменений жизненно важных органов. Сколиоз второй степени исправляется по той же методике, что и первой степени. Сколиоз третьей также можно вылечить



при помощи лечебной физической культуры и по специальной технологии, которую используют большинство врачей – это гимнастика SEAS – современный научный подход к лечебной гимнастике при сколиозе. SEAS – это научно подтвержденный метод (международным обществом консервативного лечения сколиоза SOSORT), данный метод имеет доказанную статистику.

Основой методики SEAS является максимально центрированная поза из возможных положений позвоночника. То есть такая поза, в которой происходит самокоррекция позвоночника. В данной позе необходимо не только делать специальные упражнения, но и находиться как можно чаще [3, с. 215].

На четвёртой степени уже может потребоваться хирургическое вмешательство, при этом ЛФК на данной степени является обязательным вспомогательным средством [3, с. 216].

ЛФК (лечебная физическая культура) – самая эффективная процедура при лечении сколиоза, но при условии, что ЛФК человек занимается ежедневно. ЛФК и средства исправления осанки – самый надёжный друг в борьбе с данной проблемой. При разных видах искривления ЛФК должна отличаться по нагрузке и темпу. Так, при сколиотической деформации назначается спортивная нагрузка, которую без трудности можно выполнить дома. Её задача – постепенное повышение физических нагрузок.

Одним из ведущих видов упражнений при сколиозе позвоночника дома является гимнастика. Она включает в себя развивающиеся (улучшают физразвитие) и специальные (корректирующие) упражнения. Их основная задача – формирование правильной осанки и исправления нарушенных функций позвоночника.

Виды гимнастических упражнений:

- стоя перед зеркалом;
- поддержание правильной осанки, стоя у вертикальной плоскости;
- работа под руководством инструктора;
- прохождение курса массажа [5, с. 116].

Наряду с упражнениями существует лечение массажем. Он выполняет значительную лечебную функцию, на первых стадиях им можно почти полностью решить проблему искривления позвоночника. Нужно помнить, что имеется ряд противопоказаний:

- заболевания опорно-двигательной системы, при которых массаж не разрешен;
- сильное истощение организма;
- дети и пожилые проходят сеансы массажа в щадящей форме.

Массаж при искривлении приводит к расслаблению напряженных мышц и укрепляет ослабленные. Для мышц, которые расположены на стороне искривления позвоночника, применяется щадящая техника. Ослабленные мышцы прорабатывают с приложением усилий, их тем самым приводят в тонус [6, с. 178].

Необходимо помнить, что, помимо лечебной физической культуры и массажа, необходимо проводить меры профилактики, предотвращающие дальнейшее развитие и ухудшение заболевания. Для этого нужно вести здоровый и активный образ жизни, заниматься спортом. Особенно помогает такой вид спорта, как плавание, оно применяется для профилактики и лечения ряда болезней позвоночника.

Успех лечения сколиоза в значительной степени зависит от своевременной диагностики. Чем быстрее найти проблему, тем больше шансов получить положительный результат. Для каждого пациента необходимо составление индивидуального плана лечения. При этом учитывают его стадию сколиоза и особенности протекания болезни. Обычно при диагностировании сколиоза позвоночника лечение проводят в три этапа: прямое влияние на отделы позвоночного столба, в котором расположено боковое искривление; процедуры, направленные на исправление сколиоза и закрепление полученного при терапии исправленного положения позвоночника. Необходимо добавить, что наиболее сложным для пациентов оказывается именно последний этап, пациенты не уделяют ему должного внимания, болезнь развивается повторно. Поэтому просто необходимо соблюдать все предписания врача, развивать мышцы спины специальными упражнениями и проводить коррекцию осанки. Лечение должно быть комплексным и тогда сколиоз больше не будет беспокоить.

Чтобы от занятий был прогресс, комплекс должен быть с учетом того, в каком отделе позвоночника есть патология, и заниматься ЛФК человек должен регулярно, а следить за техникой должен инструктор-методист.

Начальные занятия проводятся в медленном темпе. Нагрузки и количество повторов должны быть качественными, чтобы не переусердствовать. Нужно постоянно чередовать упражнения для мышц плечевого пояса с упражнениями для поясничного отдела и ног.

Все предписанные врачом упражнения при сколиозе следует выполнять ежедневно, без перерывов. После занятий обязательно устраивайте получасовой отдых, лежа на боку.



Список литературы

1. **Амосов В.Н.** Искривление позвоночника. Сколиоз у детей и взрослых: моногр. / В.Н. Амосов. – М. : Вектор, 2014. – 128 с.
2. **Гитт, В.Д.** Здоровый позвоночник. Лечение нарушений осанки и телосложения, сколиозов, остеохондрозов / В.Д. Гитт. – М. : Единение, 2019. – 128 с.
3. **Епифанов В.А.** Лечебная физическая культура: учебное пособие / В.А. Епифанов. – М. : ГЭО-ТАР-Медиа, 2016. – 568 с.
4. **Лечебная физическая культура:** Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / С.Н. Попов, Н.М. Валеев, Т.С. Гарасева и др.; под ред. С.Н. Попова. – М. : Издательский центр «Академия», 2014. – 416 с.
5. **Очерет А.Н.** Почему болит спина? Остеохондроз, сколиоз, плоскостопие. Профилактика и лечение / А.Н. Очерет. – М. : Центрполиграф, 2016. – 256 с.
6. **Очерет А.Н.** Сколиоз. Жизнь в кривом зеркале. Здоровый позвоночник с детства / А.Н. Очерет. – М. : Центрполиграф, 2014. – 385 с.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ЛЕЧЕБНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ С НЕЙРОЦИРКУЛЯТОРНОЙ ДИСТОНИЕЙ

Исаенко Е.В.

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

Научный руководитель: Паталахина Л.И., канд. мед. наук, доцент кафедры адаптивной физической культуры и физической реабилитации Института физического воспитания и спорта ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В данной статье раскрывается важность применения лечебной физической культуры у студенческой молодежи с нейроциркуляторной дистонией во время учебного процесса в учебных заведениях. Рассматривается возможность использования специальной лечебной гимнастики без отрыва от учебного процесса.

Ключевые слова: нейроциркуляторная дистония (НЦД), лечебная физическая культура.

Функциональные нарушения деятельности сердечно-сосудистой системы в последнее время широко распространены, особенно среди лиц молодого и среднего возраста. По данным многочисленных эпидемиологических исследований, в популяции их отмечают в 25–80% наблюдений. В общей структуре сердечно-сосудистых заболеваний НЦД составляет около 32–50%. Заболевают чаще всего в подростковом и молодом возрасте, преимущественно лица женского пола. НЦД в структуре сердечно-сосудистых заболеваний у подростков, юношества составляет 75%. Все это вызывает обоснованную тревогу за здоровье молодого поколения в настоящем и, как следствие, здоровье нации в будущем.

Растущая учебная нагрузка, малоподвижный образ жизни, общий социальный и психологический дискомфорт – все это негативно сказывается на функциональном состоянии основных систем организма. Понятие норма и здоровье в подростковом и молодом возрасте неотделимы от многообразных процессов формирования и динамического изменения органов и структур организма. Уровень здоровья в значительной мере зависит от степени выраженности ответной реакции адаптационно-компенсаторных систем на стрессорные воздействия. В этом возрасте особенно в наибольшей мере понятие здоровья не просто является состоянием, при котором основные показатели располагаются в диапазоне среднестатистических норм, а больше понимается как сохранение функционального уровня саморегулирующихся систем, способность регулировать жизненно важные параметры так, чтобы обеспечить оптимальное равновесие внутренней среды организма с внешними условиями в любых ситуациях в соответствии с эволюционно сложившимися адаптационными резервами организма. В данное время чаще всего организм способен отреагировать повышенной чувствительностью к внешним средовым воздействиям и ответить различными пограничными или паталогическими состояниями.

Принято считать, что в этом возрасте нарушения вегетативной регуляции сердечно-сосудистой системы имеют минимальные клинические проявления, легко поддаются коррекции и скорее являются синдромом НЦД, а не самостоятельным заболеванием. Это так называемое «переходное состояние» между нормой и патологией.

Однако имеющиеся множественные провоцирующие факторы (хронические инфекции, физическое и психоэмоциональное перенапряжение и др.) с длительным периодом часто повторяющихся воз-



действий с большой долей вероятности могут приводить к развитию НЦД как самостоятельного заболевания со всеми вытекающими характерными поражениями сердечно-сосудистой системы.

Поэтому данная проблема должна решаться на начальных стадиях своего проявления не только с помощью диспансерного наблюдения, но и при помощи немедикаментозной коррекции. Немедикаментозные методы лечения НЦД используются в качестве дополнения к лекарствам. Их задача заключается в укреплении организма и повышении его сопротивляемости. Профилактика НЦД важна не только для здоровых людей, которые находятся в группе риска, но и для тех, кто уже вплотную столкнулся с этой патологией. Изменение образа жизни, коррекция питания и физической активности способствуют укреплению организма и значительно снижают риск появления неприятной симптоматики.

Наиболее востребованной в этом плане является лечебная физкультура, – один из важнейших методов комплексного лечения больных вегетососудистой системы, эффективное средство предупреждения обострений при правильном построении занятий и всего комплекса. Лечебная физкультура повышает адаптационные способности организма, способствует нормализации соотношения процессов торможения и возбуждения в коре и подкорковой области головного мозга, позволяет тренировать систему кровообращения, нервную систему и скелетные мышцы.

Ее применение целесообразно во время учебного процесса в учебных заведениях, когда количество негативных провоцирующих факторов (психоэмоциональное и физическое перенапряжение) особенно велики.

Все это требует как разработки программно-нормативного обеспечения учебного процесса, который будет базироваться на научно обоснованной профилактике и реабилитационно-оздоровительных методиках для данной категории студентов, так и его активной реализации в учебной практике.

Использование средств физической культуры и спорта, особенно у лиц с отклонениями в состоянии здоровья, будет эффективно, если эти средства будут легко доступны, рациональны по характеру, адекватны по объему и интенсивности клиническому и функциональному состоянию, необходимо учитывать психоэмоциональное состояние студентов. Основной целью ставится эффективность комплекса лечебной гимнастики по вторичной профилактике развития нейроциркуляторной дистонии лиц юношеского возраста.

Так как лечебная гимнастика представляет собой основную форму применения лечебной физкультуры, при НЦД процедура лечебной гимнастики должна сохранять свою стандартную структуру. Физические упражнения в ходе занятия должны последовательно охватывать различные мышечные группы. Упражнения выполняются ритмично, в спокойном, среднем темпе.

При выполнении упражнений необходимо руководствоваться следующими правилами:

- учитывать состояние здоровья;
- физическую нагрузку соразмерять с возрастом и тренированностью организма;
- противопоказаны игры, при которых возможны столкновения играющих, нанесение ударов по голове, а также игры, требующие большого напряжения;
- противопоказаны упражнения, связанные с сотрясением тела (прыжки, подскоки) и требующие напряжения.

Для того чтобы получить профилактический и лечебный эффект в ходе занятий физкультурой, необходимо соблюдать целый ряд принципов, нарушение которых может привести к непоправимым последствиям. Эти принципы таковы: «систематичность, регулярность, длительность, дозирование нагрузок, а также индивидуализация».

Следует применять специально разработанные комплексы упражнений, которые целесообразно проводить в утренние часы (примерно с 7:45 до 8:15) 3 раза в неделю по 20-25 минут. Занятия состоят из двух частей: вводной (2-5 минут); основной (15-30 минут). В вводной части занятия ЛФК используются упражнения в ходьбе по кругу с различным движением рук и ног. В основной части занятия используются специальные упражнения с предметами, упражнения на удержание равновесия, на сопротивление в парах. Занятия по возможно проводить в зале ЛФК спортивного корпуса высшего учебного заведения.

Для достижения наилучшего эффекта в дополнение к ЛФК также можно порекомендовать:

- здоровый образ жизни;
- организовать правильный режим дня с чередованием работы, физической и умственной нагрузок с отдыхом и достаточным восьмичасовым ночным сном;
- обязательные ежедневные пешие прогулки на свежем воздухе;
- правильное питание с учетом рекомендаций по питанию при НЦД;
- соблюдение ряда принципов: «систематичность, регулярность, длительность, дозирование нагрузок, а также индивидуализация».



В заключении стоит отметить, что физический труд, разумные спортивные нагрузки, активный отдых, правильное здоровое питание благоприятно сказываются на состоянии не только сердечно-сосудистой системы, но и всего организма в целом.

Однако при практическом применении этих рекомендаций необходимо строгое соблюдение принципа индивидуального подхода к студентам, учета специфических особенностей протекания болезни.

ЛФК эффективна только при условии длительного, систематического проведения занятий с постепенным увеличением нагрузки как в каждом из них, так и на протяжении всего курса.

Список литературы

1. **Аникин В.В.** Особенности нейроциркуляторной дистонии в подростковом возрасте / В.В. Аникин, А.А. Курочкин // Российский кардиологический журнал. – 1999. – № 2. – С. 41–45.
2. **Дюкова Г.М.** Синдром вегетативной дистонии: современный взгляд на диагностику и терапию / Г.М. Дюкова // Эффективная фармакотерапия. – 2017. – № 3. – С. 62–68.
3. **Казин Э.М.** Основы индивидуального здоровья человека: учеб. пособие для студ. вузов / Э.М. Казин, Н.Г. Блинова, Н.А. Литвинова. – М. : Владос, 2000. – 192 с.
4. **Калмыков С.А.** Оценка эффективности методик лечебной физкультуры при гипертонической болезни / С.А. Калмыков, Ю.С. Калмыкова, Л.Г. Поруччикова // Проблеми безперервної медичної науки та освіти. – 2015. – № 1 (17). – С. 19–24.
5. **Федякин А.А.** Адаптивное физическое воспитание лиц с нарушениями регуляторных функций сердечно-сосудистой системы / А.А. Федякин, Ю.А. Тумасян, Ж.Г. Кортава // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта: научно-теоретический журнал. – СПб., 2014. – №4 (110). – С. 187–190.

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА В АРМРЕСТЛИНГЕ

Кузмич Д.А.

студент III курса, специальность «Физическая культура», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
amoralnyy1941@mail.ua

Научный руководитель: Драгнев Ю. В, канд. пед. наук, доцент, преподаватель кафедры теории и методики физического воспитания ИФВиС ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

Статья посвящена изучению организации теоретической подготовки в армрестлинге.

Ключевые слова: теория, задача, методика.

Армрестлинг является довольно травмоопасным видом спорта, поэтому спортсмены должны обладать теоретической базой для того, чтобы предотвратить возникновение травм, изучить основные движения и не допускать ошибок в технике выполнения.

Теоретическая подготовка является неотъемлемой частью любой спортивной дисциплины. Это тот педагогический процесс, с которого начинается знакомство с основами и тонкостями любого спорта, и в дальнейшем продолжается более углубленное его изучение.

Путь к высшему совершенству в армспорте лежит через знания. Надо, чтобы с первых шагов знания рукоборца опережали его практические дела, служили основой для совершенствования. Недаром говорят: надо знать, чтобы уметь и достигать.

Теоретическая подготовка – это не только библиотеки книг и презентации, но и грамотные учителя и тренеры, которые могут правильно донести материал до учеников и подопечных.

Роль преподавателя-тренера очень велика. Однако следует иметь в виду, что некоторые сильнейшие ученики будут тренироваться самостоятельно. Разумеется, знания приобретаются постепенно. С первых же шагов в армспорте приобретение знаний по специальности и использование их в практике – верное средство ускорения спортивного роста. Вот почему так важно, чтобы вместе с ростом их технического мастерства и психологической подготовленности параллельно шло и накопление специальных знаний [1].

Безусловно, чтобы участвовать в соревнованиях или учить людей техническим приемам, человек должен обладать теоретической базой и опытом, который может помочь ему в этом нелегком деле.

Уровень спортивного мастерства в армрестлинге зависит от согласованности трех видов деятельности организма – нервной, мышечной и двигательной. Согласованность, в конечном счете, определяет уровень автоматизма основного соревновательного движения с максимальными показателями его мощности.

Основным направлением совершенствования спортивного мастерства в армрестлинге служит рациональное планирование физической нагрузки в тренировочном, соревновательном циклах и в период восстановления [6].

Вот что в своей статье говорит тренер И. Мазуренко: «Новичкам, не имеющим навыков борьбы и понятия о технических приемах, не советую начинать свои тренировки из борьбы на руках. Как правило, такой метод приводит к болезненным ощущениям в области локтя, травмам, микротравмам или ведет к пропаданию всякого желания дальше тренироваться. Новичок должен отрабатывать технические приемы под контролем тренера/опытного спортсмена в виде только познавательных приемов/упражнений без применения максимальной силы. Советую это делать не более, чем раз в неделю. В более раннем возрасте тренировочный план можно построить на отработке технических приемов и силовой подготовке одновременно. Сразу вам советую не делать этого без тренера или опытного спарринг-партнера. В противном случае легко травмировать руку. Главная задача техники армрестлинга – задействовать как можно большое количество связочного и мышечного аппарата или научно говоря двигательных единиц ДЕ, воздействуя на руку соперника в атакующем, оборонительном или контратакующем движении» [5].



В процессе тренировок педагог изучает индивидуальные особенности каждого воспитанника, его личностные способности к освоению тех или иных приемов, выделяя при этом наиболее успешные технические приемы, которые ему в будущем нужно усовершенствовать в зависимости от уровня физической подготовки. Однако педагогу нужно контролировать этот процесс, чтобы каждый из спортсменов освоил и отработал как можно большее количество разнообразных технических приемов и действий.

Во время занятий, при отработке какого-либо технического действия педагог должен брать во внимание не только уровень сложности выполнения приема, но и возраст занимающегося и возможные травмы во время проведения тренировки [4].

Во время учебно-тренировочного процесса в армспорте с помощью слова осуществляется много функций, которые составляют его конструктивную, организаторскую и другие стороны тренировочной деятельности. Верно подобранное слово активизирует весь тренировочный процесс, потому что помогает глубже осмыслить, активнее воспринять изучения специального упражнения или отдельного приема борьбы [2].

В данном случае сказано, что если преподносить информацию в нужном ключе, то это впоследствии окажет влияние на воспитанников, что в конечном итоге создаст необходимую мотивацию к тренировочному процессу.

Следует указать, что техника в армспорте разделяется на стандартную и индивидуальную. Под стандартной техникой понимается эталонная техника, с помощью которой формируются адекватные ей движения. Это может быть техника проведения приема борьбы у разных спортсменов, которые имеют квалификационный уровень МСМК или ЗМС. Индивидуальная техника содержит в себе некоторые переключивания эталонной техники, но не искажает структуру двигательного действия. Индивидуальная техника зависит от антропометрических данных, характера и темперамента армспортсмена. Техническая подготовка в армспорте разделяется на базовые движения, которые составляют основу техники, без которых невозможно эффективное осуществление соревновательных поединков, и дополнительные движения, которые характерны для отдельных спортсменов и связаны с их индивидуальными особенностями. Эти дополнительные движения и действия определяют именно индивидуальную технику и стиль спортсмена [3].

Мы полагаем, что педагогу нужно постоянно вносить корректировки в свою программу тренировок, чтобы с каждой тренировкой ученики извлекали для себя максимальную пользу и уйму теоретического материала, который пригодился бы им в дальнейшем спортивном пути.

Теоретическая подготовка является основой для формирования и повышения физической, технико-тактической и психологической подготовленности рукоборцев. Это неотъемлемая часть любого тренировочного процесса, поэтому теоретической подготовке должно уделяться должное внимание.

Решением задач теоретической подготовки занимается тренер, так как в его компетенцию входит донесение тех специальных знаний, на которые будут опираться его воспитанники и использовать их на практике.

Список литературы

- 1. Бодибум:** Армспорт: Теория и Методика: 1. Теоретическая подготовка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fitnologia.com/bodybum/arm-teomet.php>, свободный (Дата обращения: 28.10.2021 г.).
- 2. Драгнев Ю.В.** Методика физической подготовки ученической молодежи / учебное пособие / Ю.В. Драгнев; ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко». – Луганск : изд-во ЛНУ им. В. Даля, 2018. – 116 с.
- 3. Драгнев Ю.В.** Армрестлинг в школе: методические рекомендации [Электронный ресурс] / Ю.В. Драгнев; ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко». – Луганск : Прессэкспресс. – 97 с. – Режим доступа: https://dspace.lgpu.org/bitstream/123456789/3796/1/388-18_u.PDF, свободный (Дата обращения: 28.10.2021 г.).
- 4. Ибришев Х.Р.** Место и значение армрестлинга в системе физического воспитания молодежи [Электронный ресурс] / Х.Р. Ибришев. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/mesto-i-znachenie-armrestlinga-v-sisteme-fizicheskogo-vospitaniya-molodezhi/viewer>, свободный (Дата обращения: 28.10.2021 г.).
- 5. Игорь Мазуренко – Тренировка для начинающих** [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.armpower.net/training/35/igor-mazurenko-trenirovka-dlya-nachinayushchih-1>, свободный (Дата обращения: 28.10.2021 г.).
- 6. Шаманский Б.С.** Развитие мотивации студентов к занятиям армрестлингом / Б.С. Шаманский / Материалы XXIII Всероссийской студенческой научно-практической конференции Нижневартковского государственного университета (6–7 апреля 2021г.). – Нижневартовск, 2021. – С. 185–187.



ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ВНЕУРОЧНЫХ ФОРМ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В УЧЕБНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Скачкова Ю.В.

магистрант II курса, направления подготовки
«Физическое воспитание», ГОУ ВОЛНР «ЛГПУ»
ulia80885@yandex.ua

Научный руководитель: Богданова Е.В. канд. пед. наук, доцент кафедры теории методики физического воспитания Института физического воспитания и спорта ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В данной статье раскрывается актуальный вопрос современного подхода к организации внеурочных занятий по физической культуре, ее значимости, пути решения задач, которые ставит перед собой внеурочная деятельность. Раскрывается роль семьи как одного из мотивирующих факторов для занятий физической культурой и ведения здорового образа жизни в целом.

Ключевые слова: *внеурочная деятельность, организация внеурочной деятельности, мотивация, подвижные игры.*

В современном мире тема сохранения здоровья подрастающего поколения – одна из наиболее актуальных. С каждым годом снижается процент здоровых детей, и это в свою очередь связано не только с неблагоприятными условиями окружающей среды, генетическими заболеваниями, но и с недостаточной физической активностью ребят.

На сегодняшний день активные игры на площадке вытеснены компьютерными играми. Ведь XX век – век компьютерных технологий. Возраст активного пользователя компьютером снижается до 5-6 летних детей. Не сформированный организм ребенка из-за длительного времяпровождения в ослабленном состоянии перед монитором компьютера страдает от гиподинамии, что влечет за собой нарушения в сердечно-сосудистой, эндокринной, психоневрологической и др. системах.

К сожалению, проводя только урочные занятия (3 раза в неделю), организм ребенка не восполняет потребности в движениях в полной мере. Кроме того, низкая заинтересованность ребят в занятиях физической культурой создает дополнительные преграды для формирования и укрепления их здоровья. Большинство учеников на сегодняшний день просто не имеют достаточно сил для того, чтобы выполнить нормативы и требования, которые предусмотрены программой по физической культуре.

Зачастую учащиеся на фоне неудач вырабатывают защитные реакции протеста и нежелание заниматься физкультурой. Они болезненно переживают различные коллективные соревнования (кроссы, «Веселые старты» и т.д.), во время которых из-за своих слабых физических возможностей подводят весь класс, и видят крайне негативное отношение к себе одноклассников.

Внедрение внеурочных занятий физической культурой в школе позволяет развивать двигательные умения и навыки учащихся, массово привлекать учащихся к физкультурно-оздоровительной деятельности, формировать потребность в здоровом образе жизни и т.д.

Различные аспекты внеурочной деятельности рассматриваются в работах Н.П. Анисеевой, Н.И. Болдырева, Л.Ю. Гордина, А.С. Макаренко, Л.А. Сухомлинского, Г.И. Щукиной и других [4].

Д.В. Григорьев в книге «Внеурочная деятельность школьников» отмечает следующее: «Воспитание школьников должно идти только через совместную деятельность взрослых и детей, детей друг с другом, в которой единственно возможно присвоение (а не только узнавание) детьми ценностей» [2]. При этом воспитание принципиально не может быть локализовано или сведено к какому-то одному виду образовательной деятельности, но должно охватывать и пронизывать собой все виды: учебную



(в границах разных образовательных дисциплин) и внеурочную (художественную, коммуникативную, спортивную, досуговую, трудовую и др.) деятельность [2].

Самыми простыми, но также и самыми эффективными способами для реализации всех задач по разностороннему физическому развитию детей является разносторонние игры и развлечения.

Тема игры в учебном процессе очень актуальна, так как игра – это способ самовыражения, самопознания. Спортивные и подвижные игры являются эффективным средством физического развития и поддержания высокой работоспособности, успешного роста и развития детей, а также ранней профилактики различных заболеваний, особенно сердечно-сосудистой, дыхательной, мышечной патологий. Во время игры ребенок может проявить творческую инициативу, учиться работать в команде, формируется воля к победе, которая влияет на формирование характера. Подвижные игры являются одним из эффективных методов, которые помогают снять нервное напряжение и вызвать положительные эмоции. Во время подвижных игр дети совершенствуют свои скоростно-силовые, координационные качества, выносливость, гибкость, которые в свою очередь необходимы для развития гармоничной личности [4].

«Многие из народов, прославившихся совершенством своего физического и духовного развития, совсем не занимались систематической гимнастикой, а, наоборот, на первом плане у них были игры», – замечает Е.А. Покровский [5].

Карл Гросс считал, что возникновение игры вызвано недостаточностью врожденных механизмов приспособления к среде. К. Гросс усматривает сущность игры в том, что она служит подготовкой к дальнейшей серьезной деятельности; в игре ребенок, упражняясь, совершенствует свои способности. В этом, по К. Гроссу, основное значение детской игры. У взрослых к этому присоединяется игра как дополнение к жизненной действительности и как отдых. Основное достоинство этой теории, которое завоевало ей особую популярность, заключается в том, что она связывает игру с развитием и ищет смысл ее в той роли, которую она в развитии выполняет.

П.Ф. Лесгафт также большое значение придавал играм как средству формирования характера ребенка. Основой физического развития считал естественные движения, соответствующие особенностям каждой группы мышц. Систему направленных упражнений рассматривал как средство не только физического, но и умственного, нравственного и эстетического воспитания. Каждая игра, указывает П.Ф. Лесгафт, должна иметь определенную цель, а форма игры – отвечать этой цели. Необходимо, чтобы действия в игре соответствовали умениям ребенка управлять собой и вызывали «возвышающее чувство удовольствия», эти действия предварительно усваиваются в систематических упражнениях [3].

В силу присущей психологической особенности подвижных игр они вызывают сильный эмоциональный отклик у учащихся. Поэтому, играя, обучающиеся, с одной стороны, улучшают свое физическое развитие, а с другой, делают это с удовольствием и без принуждения.

Как отмечал М.Н. Жуков, «подвижные игры, при их умелом использовании, вносят радость в жизнь ребёнка и способствуют укреплению организма, путём развития и усовершенствования двигательного аппарата, приучение к дисциплине, сосредоточению и плановости действий» [1].

Особенность внеурочной деятельности заключается в том, что уроки, как правило, проходят в непринужденной обстановке и осуществляются на добровольных началах, а организация осуществляется с учетом интересов большинства учащихся. Школьнику предоставляется свобода выбора форм занятий по своему усмотрению. Они проводятся вне урочного расписания, в свободное для учащихся время. Содержание подвижных игр заимствуется из соответствующих пособий. Выбираются те игры, которые более всего знакомы и интересны детям. При выборе игр учитываются их образовательное, воспитательное и оздоровительное влияние, возможное количество играющих, размеры помещения (площадки), а также время года, погода, температура окружающего воздуха.

Эффективность физических упражнений во многом зависит от желания учащихся активно заниматься спортивными играми. И зачастую это зависит не только от учителя, но и от влияния семьи и общества на формирование «физкультурной грамотности» ребенка. Также, по данным научным исследованиям, очень мало родителей понимают важность занятий физической культурой и не всегда верно подходят к вопросам воспитания у детей осознанной потребности в занятиях физической культурой и спортом [4].

При организации физического воспитания успех во многом зависит от единства совместных усилий школы и семьи. Поэтому учитель физической культуры при организации внеурочных занятий должен стремиться сделать родителей школьников активными приверженцами здорового образа жизни и привлекать к занятиям физической культурой.

Д.Б. Эльконин пишет: «Цивилизация не должна привести к физическому ослаблению человека. Если отпадает необходимость в тяжелой физической работе, ее должен заменить спорт. Здоровье и



счастье наших детей во многом зависит от постановки физической культуры в школе, семье. Активный двигательный режим – единственное средство, способное “нейтрализовать” последствия часов напряженной учебы» [7].

Итак, внеурочная деятельность – это активное взаимодействие педагога с учащимися, которое направлено на то, чтобы достигнуть определенных воспитательных целей.

Благодаря внеурочной деятельности у учащихся происходит формирование предусмотренных но-вообразований, а также развиваются ранее приобретенные навыки. Развитию личности, коллектива и внутриколлективных отношений способствуют коллективное планирование, подготовка и проведение внеурочной деятельности.

Список литературы

1. **Жуков М.Н.** Подвижные игры / М.Н. Жуков. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 34 с.
2. **Григорьев Д.В.** Внеурочная деятельность школьников: методический конструктор / Д.В. Григорьев. – Просвещение, 2011. – 65 с.
3. **Лесгафт П.Ф.** Руководство по физическому образованию детей школьного возраста: Избр. пед. соч / П.Ф. Лесгафт. – Т.2. – М. : Педагогика, 1952. – 320 с.
4. **Матвеев А.П.** Методика преподавания физической культуры в 1-х классах: пособие для учителей / М.В. Малыгина. – М., 2002. – 134 с.
5. **Сермеев Б.В.** и др. Физическое воспитание в семье / Б.В. Сермеев. – К. : Здоровья, 1986. – 118 с.
6. **Покровский Е.А.** Детские игры, преимущественно русские (в связи с историей, педагогикой, гигиеной) / Е.А. Покровский. – СПб. : Питер, 2014 – 387 с.
7. **Эльконин Д.Б.** Детская психология [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М. : «Академия», 2005. – 319 с.

УДК 378.016: 796.894.015

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ У РУКОБОРЦЕВ

Шаманский Б.С.

студент II курса направления подготовки «Физическая культура», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
vorobey1o1@mail.ru

Научный руководитель: Драгнев Ю.В., канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики физического воспитания Института физического воспитания и спорта ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В данной статье раскрывается сущность понятия «навык и умение в армрестлинге». Рассматривается формирование и развитие навыков у рукоборцев.

Ключевые слова: *навык, умение, армрестлинг, техническая подготовка.*

Развитие армрестлинга в Луганской Народной Республике началось с 2014 года. Силами таких спортсмен-ов, как П. Светличный, М. Зверьяка, Ю. Драгнев, Р. Харьковский и других была организована Федерация армрестлинга ЛНР в 2014 году. Федерацией армрестлинга ЛНР проводились такие соревнования, как: Чемпионат ЛНР по Армрестлингу, Кубок ЛНР по армрестлингу. К судейству соревнований по армрестлингу привлекались такие судьи, как: Ю. Драгнев, С. Морозов, П. Светличный, П. Зверьяка [4]. В настоящее время проблемы армрестлинга затрагивают такие специалисты как, Ю. Драгнев, С. Морозов, Б. Шаманский.

В армрестлинге большую роль играет техника и правильное руководство тренера учебно-тренировочным процессом.

Уровень спортивного мастерства в армрестлинге зависит от согласованности трех видов деятельности организма – нервной, мышечной и двигательной. Согласованность, в конечном счете, определяет уровень автоматизма основного соревновательного движения с максимальными показателями его мощности. Первоначальное утомление наступает в нервной системе, которая является управляющей для всех систем организма.

Основным направлением совершенствования спортивного мастерства в армрестлинге служит рациональное планирование физической нагрузки в тренировочном, соревновательном циклах, и в период восстановления [3].

Нельзя не отметить и мнение тренера по армрестлингу Ю. Драгнева, которое он изложил в своем учебном пособии «Методика физической подготовки ученической молодежи. Часть 1. «Армспорт». Ученый указывает, что одной из главных задач армспорта является формирование двигательных умений и навыков. Как двигательные умения, так и двигательные навыки являются собой определенные функциональные образования, которые возникают в процессе освоения двигательных действий. Умение выполнять новое двигательное действие возникает на основе необходимого минимума знаний о технике исполнения того или иного приема борьбы, знакомства со специальными терминами, способами выполнения специальных физических упражнений, объяснения правил проведения поединка, которых необходимо придерживаться при разучивании нового движения в армспорте. Умение выполнять новое двигательное действие связано с предыдущим двигательным опытом и уровнем общей физической подготовленности спортсмен-ов. Различают две разновидности двигательных умений: а) умения осуществлять целостную двигательную деятельность (эти умения связаны с необходимостью решать задания, которые возникают внезапно и быстро изменяются во время проведения поединка); б) умение выполнять отдельные, разные по сложности, движения. В зависимости от уровня запоминания

движений, приемов борьбы, умение превращается в навык. Двигательные навыки как более высокая степень владения двигательным действием имеют исключительно важное значение в учебно-тренировочной деятельности в армспорте. Крепкий двигательный навык (прием борьбы) сохраняется в течение многих лет. Стойкость двигательных навыков – важный фактор в тех случаях, когда техника выполнения приема борьбы не подлежит в дальнейшем существенным изменениям. Развитие навыков всегда связано с повторением, причем таким, которое было бы лучше предыдущего его выполнения [1].

Изучая процесс формирования двигательных умений и навыков в армспорте, Ю. Драгнев выделяет, что в процессе обучения каждому отдельному двигательному действию выделяют ряд этапов с определенными стадиями по формированию двигательных умений и навыков. [2].

Развитие умений и навыков происходит путем многократных повторений. Нет предела совершенству – всегда есть, куда расти. Если человек долго не использует навык, может произойти его деавтоматизация. Но после дополнительных тренировок любой навык можно восстановить.

Список литературы

1. Драгнев Ю.В. Методика физической подготовки ученической молодежи. Часть 1. „Армспорт” : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. физич. воспитания и спорта [Электронный ресурс] / пер. с укр. / Юрий Владимирович Драгнев ; Гос. учр. „Луган. нац. ун-т имени Тараса Шевченко”. – Луганск : Изд-во ДЗ „ЛНУ имени Тараса Шевченко”, Элтон-2, 2011. – 428 с. – Режим доступа: <http://dspace.ltsu.org/handle/123456789/4280?mode=full>, свободный. (Дата обращения: 30.10.2021 г.).

2. Драгнев Ю.В. Развитие концентрации внимания армспортсменов к поединкам [Электронный ресурс] / Ю.В. Драгнев // Сб. тезисов научных работ Института физического воспитания и спорта (с международным участием) «Актуальные вопросы физического воспитания учащейся молодежи: теория и практика» (г. Луганск, 22 апреля 2020 г.) / Под ред. проф. Т.Т. Ротерс. – Луганск : Книта, 2020. – С. 111–112. – Режим доступа: <http://dspace.ltsu.org/xmlui/handle/123456789/4306>, свободный. (Дата обращения: 30.10.2021 г.).

3. Особенности тренировочного процесса [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://otherreferats.allbest.ru/sport/00190528_0.html, свободный. (Дата обращения: 30.10.2021 г.).

4. Шаманский Б.С. Особенности спортивной подготовки в армрестлинге / Б.С. Шаманский / Материалы III открытого студенческого научного форума «Молодежь. Наука. Общество» (12 марта 2021 г.). – Луганск, 2021. – С. 251–255.



ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 811'37'25:161.26

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ МОДАЛЬНОСТИ

Асмачкина А.М.

магистрант I курса, специальность «Французский язык и второй иностранный (английский)»,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
stacy.asy23@gmail.com

Научный руководитель: Токмачева М.А., канд. пед. наук, доцент кафедры романо-германской филологии филологического факультета ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В данной статье раскрывается сущность понятия «модальность». Рассматриваются теоретические источники, изучающие данную лингвистическую категорию.

Ключевые слова: модальность, субъективная модальность, перевод текста, теоретические основы модальности.

Философская категория модальности, заимствованная лингвистикой, приобрела некоторые чисто лингвистические характеристики. Первое определение модальности в русском языке встречается в лингвистическом словаре О.С. Ахмановой, которая рассматривает модальность как «понятийную категорию со значением отношения говорящего к содержанию высказывания и отношения содержания высказывания к действительности, выражающуюся различными лексическими и грамматическими средствами, такими как форма и наклонение, модальные глаголы и т.д.» [2, с. 45]. Модальность может иметь значение утверждения, приказания, пожелания, допущения, достоверности, ирреальности и др.

В «Русском словаре иностранных слов» дается следующее определение: модальность – (фр. Modalite, лат. Modus – наклонение) – модальность суждения – различие между логическими суждениями в зависимости от характера устанавливаемой ими достоверности – от того, выражают ли они необходимую или только вероятную связь между логическим подлежащим и сказуемым. По модальности различают суждения: аподиктические, ассерторические и проблематические [4, с. 35].

Основными модальными характеристиками событий в научно-популярных текстах является их действительность или недействительность, по отношению к ним верна только оппозиция «действительность – недействительность».

Лингвисты выделяют модальность объективную: выражение отношения сообщаемого к действительности (реальность или нереальность, возможность или невозможность, необходимость или вероятность и т.д.). Грамматическими средствами выражения объективной модальности являются категория наклонения, категория времени, различные типы интонации (интонация сообщения или информирования, вопросительная интонация) и др. Языковыми средствами выражения субъективной модальности являются порядок слов, интонация, лексические повторы, модальные слова и частицы, междометия, вводные слова и словосочетания, вводные предложения.

Проанализировав достаточное количество теоретических источников, в которых затрагивается вопрос языковой модальности, мы для себя выделяем один важный момент – модальность «выражает отношение говорящего к высказываемому» [5, с. 117].

Языковыми средствами выражения субъективной модальности в английском и французском языках являются порядок слов, интонация, лексические повторы, модальные слова и частицы, междоме-



тия, вводные слова и словосочетания, вводные предложения.

Грамматическими средствами выражения объективной модальности в английском и французском языках являются категория наклонения, категория времени, различные типы интонации (интонация сообщения, интонация вопроса) и другие.

Выявляется следующая сводная структурная модель систем эмотивной фразеологии удивления английского, французского и русского языков (на примере художественных текстов):

1. Фразеомикрополе «Эмоциональное состояние удивления» в английском и русском языках.

1.1. Фразеомикрополе «Сознание в состоянии удивления» в английском, французском и русском языках (например, фразеологизмы *one's intellects are hopelessly confused* – просто уму непостижимо, *être aux anges* – быть на седьмом небе).

1.2. Фразеомикрополе «Восприятие в состоянии удивления» в английском, французском и русском языках (например, фразеологизмы *can't credit one's own eyes* – глазам своим не верить, *comme un coup de foudre dans un ciel serein* – как гром среди ясного неба).

1.3. Фразеомикрополе «Неспособность к речевой деятельности в состоянии удивления» в английском, французском и русском языках (например, фразеологизмы *to be deprived of the power of speech* – лишиться дара речи, *muet comme une sape* – нем как рыба).

1.4. Фразеомикрополе «Неспособность к движению в состоянии удивления» в английском, французском и русском языках (например, фразеологизмы *to be stricken motionless on the spot* – застыть на месте, *il a une peur bleue* – труслив как заяц).

1.5. Фразеомикрополе «Одновременная неспособность к речевой деятельности и движению в состоянии удивления» в английском, французском и русском языках (например, фразеологизмы *to be struck motionless and speechless* – стоять безмолвным и оцепеневшим, *rester silencieux et engourdi* – замолчать и онеметь) и многие другие [5, с. 65].

В научно-популярных англоязычных и франкоязычных текстах часто присутствуют несколько видов модальности одновременно, например, предположения и возможности, необходимости и побуждения и т.д., однако модальности разрешения и запрета отсутствуют – цель автора научно-популярного текста состоит в предоставлении читателю-неспециалисту информации и в формировании у него оценки этой информации, а не в разрешении или наложении запрета на её получение.

На основе проанализированного нами материала мы можем сделать вывод, что модальность как таковая в английском и французском языке может выражаться как денотативно, так и коннотативно. Обобщающий вывод нашего исследования заключается в следующем: субъективная авторская модальность текста на английском и французском языках. Модальность в тексте может выражаться при помощи разнообразных как грамматических, так и лексико-семантических и стилистических средств художественной выразительности.

Список литературы

1. Эпштейн М. Философия возможного. Модальности в мышлении и культуре / М. Эпштейн. – СПб, Алетейя, 2001. – 198 с.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – 2-е изд., стер. – М : УРСС: Едиториал УРСС, 2004. – 571 с.
3. Опарина Е.О. Ш. Балли //Европейские лингвисты XX в.: Сб. обзоров / Е.О. Опарина. – М., 2001. – 214 с.
4. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов / Л.П. Крысин. – М. : Эксмо, 2008. – 944с.
5. Виноградов В.В. Исследования по русской грамматике: учеб.- метод. пособие / Избр. тр. / В.В. Виноградов ; [Ред. тома Н.Ю. Шведова]. – М. : Наука, 1975. – 559 с.



ПРОБЛЕМЫ ОМОНИМИИ В СОВРЕМЕННОМ ЯПОНСКОМ ЯЗЫКЕ

Воронова Е.С.

студентка IV курса, специальность «Японский и английский язык и литература», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
liza.voronova99@gmail.com

Научный руководитель: Бондаренко К.А., старший преподаватель кафедры английской и восточной филологии филологического факультета ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В данной статье рассматривается сущность понятия «омонимия». В данной статье проблемы данного явления рассматриваются на анализе японских поговорок.

Ключевые слова: омонимия, полисемия, поговорка.

Одной из наиболее актуальных проблем, исследуемых как в отечественной, так и в зарубежной лингвистике, является проблема омонимии. Японский язык – один из древнейших языков мира, который представляет собой уникальную языковую систему. Так же, как и многим другим, японскому языку характерна омонимия.

Советский лингвист и переводчик Н.Г. Комлев считает, что «омонимия (гр. homonymia – одноименность) – лингв. одинаковость звучания и написания слов при различии значений (напр., банка – суд и банка – мель)» [1, с. 354].

Лингвист и профессор В.Н. Ярцева определяет омонимию как «как звуковое совпадение различных языковых единиц, значения которых не связаны друг с другом» [4, с. 344].

Рассмотрев понятия, приведенные выше, мы можем сделать вывод, что омонимия – это слова, совпадающие по звучанию, но имеющие различные значения. Приведем пример: Чтение あう (au) имеет 3 разных иероглифа – 会う (встретиться с кем-то лично или присутствовать на каком-то мероприятии), 合う (соответствовать или подходить; делать вместе), 遭う (встретить несчастье).

После того, как мы проанализировали понятия омонимии, следует понять, как она возникает. Для этого нам стоит разобраться, какие типы лексики существуют на сегодняшний день в японском языке. Японская лексика по своему происхождению делится на следующие виды.

1. *Исконно японские слова* (ваго – 和語 или 大和言葉 (yamato kotoba). Эти слова записываются иероглифами и каной. Обычно они представляют собой конкретные понятия и названия предметов, а также часто используются в разговорной лексике. Ваго бывают простые (花 (hana) – цветок) и сложные (お花見 (ohanami) – любование сакурой).

Они также образуют омонимы в современном японском языке как между собой, так и с другими типами лексики. Например, 水 и ミズ читаются как «mizu», но имеют различные значения. Первое слово означает воду, а второе является заимствованием из английского языка Ms., обращения к незамужней даме – мисс.

2. *Слова китайского происхождения* (канго – 漢語 или васэй-канго – 和製漢語). Они так же, как и ваго, записываются иероглифами и также бывают простыми (本 (hon) – книга) и сложными (自動車 (jidousha) – автомобиль).

Канго чаще всего являются корнесложными словами. Например, слово университет – 大学 (daigaku) состоит из таких корней, как だい – большой и がく – учеба. Канго, так же, как и ваго, образуют омонимы: 策 (saku) – план, политика и 咲く (saku) – цвести.

3. *Заимствования из любых других языков* (гайраго – 外来語) – это слова, заимствованные из европейских языков, в частности из английского. Эти слова составляют по большей мере слова английского происхождения, которые обычно записываются при помощи японской слоговой азбуки – катакана. Например, バスケットボール (basukettobō:ru). Но можно также встретить сочетание катаканы с иерогли-



фами, например 消しゴム (keshigomu – ластик). Среди японских общеобиходных слов гайрайго занимает не последнее место, однако в связи с различиями между японской и английской фонетикой такие слова не всегда легко узнаваемы. Также следует отметить тот факт, что зачастую слова теряют свое исходное значение, приобретая совсем иной смысл. Например, слово クリアー (clear) в японском языке имеет значение не прилагательного «чистый», а причастия, подразумевающего, что «что-то прошло без происшествий». Однако гайраго включает в себя заимствования не только с английского языка, но и с других языков. Так же, как и другие типы лексики, гайраго образуют омонимы: タイ (tai) – галстук, ничья (гайраго) и たい (tai) – тело, состояние, противоположность, тайный умысел (канго).

Мы можем сделать вывод, что предпосылками омонимии в современном японском языке является частое заимствование слов из других языков, которые, в свою очередь, могут перекликаться между собой одинаковым звучанием, имея при этом разные значения.

В японском языке причиной омонимии может стать *полисемия*. Чтобы понять значение термина «полисемии» обратимся к профессору и академику Д.Н. Шмелеву, который пишет: «Когда говорят о полисемии, имеют в виду, прежде всего многозначность слов как единиц лексики. Лексическая *полисемия* – способность одного слова служить для обозначения разных предметов и явлений действительности» [3, с. 382].

Таким образом, *полисемия* – это наличие у одного слова нескольких значений, так называемая многозначность. Многозначность может привести к омонимии, так как значение одного слова может совпадать со значением другого слова.

Во время исследования мы пришли к выводу, что большая часть слов в японском языке имеет несколько значений (чаще всего 2-3 значения), которые встречаются нам везде. Сразу же становится очевидным, что полисемия увеличивает число омонимов в японском языке. Довольно часто многозначные слова мы можем встретить в поговорках.

猫の手も借りたい – Neko no te mo karitai – хоть бы кошачью лапку одолжить. Эту поговорку используют в тех случаях, когда у человека много работы и ему нужна абсолютно любая помощь, даже такая маленькая, как лапка кошечки. Проанализировав эту поговорку, мы выяснили, что в ней также присутствует удивительное многозначное слово, которое все знают только по первому значению. 猫 – неко имеет не два-три значения, как многие многозначные слова, а шесть: 1) кошка, кот; мяуканье, мурлыканье; 2) прост. кошечка (о гейше); 3) глиняная грелка для ног; 4) бот. сережка; 5) сямисэн (музыкальный инструмент) и 6) тачка (чаще, 猫車 – nekokuruma) [2, с. 713]. Помимо вышеуказанной поговорки, это слово используется и во многих других, но обычно в первом значении. Приведем еще несколько примеров:

1. 猫に鰹節 – neko ni katsuobushi – «доверить кошке рыбу стеречь».

2. 借りてきた猫 – karite kita neko – «одолженная кошка».

3. 猫も杓子も – neko mo shakushi mo – букв. «и кошка, и ложка».

4. 猫に小判 – neko ni koban – «дать кошке золотую монету».

5. 猫の額ほどの地 – neko no hitai hodo no ji – «место с кошачий лоб», то есть очень маленькое пространство в котором тесно. 地 – также является многозначным словом, у которого около 10 значений, приведем несколько из них: 1) земля, почва; 2) местность, место, район; 3) материал, ткань; качество ткани/кожи; 4) грунт (картины); 5) фон, поле [2, с. 160].

Рассмотрим еще одну поговорку с очень известным многозначным словом: 言わぬが花 – iwanu ga hana – что переводится как «молчание – это цветы». Разумеется, в русском языке существует аналог данной пословицы, которая пришла к нам из библейских изречений – «молчание – золото». Японская поговорка имеет под собой такой же смысл: иногда разумнее промолчать.

В этой поговорке многозначным является слово 花 – hana, это слово имеет целых семь значений. Первым и самым распространенным его значением является «цветок», именно его мы встречаем в литературе и фильмах чаще всего. Далее мы можем увидеть такие значения: 2) цветы вишни; 3) цвет, гордость чего-либо (например, гордость страны), лучшая пора (например, о молодости); 4) связ. красавица; 5) икэбана; 6) игральные карты с изображением цветов и 7) плата гейше [2, с. 428].

Следующей поговоркой, которую мы рассмотрим будет 瓜の蔓に茄子はならぬ – Uri no tsuru ni nasu ha naranu – Баклажан на стебле дыни не вырастет. Аналогом этой поговорки в русском языке будет «яблоко от яблони недалеко падает». Здесь многозначным словом является 蔓 – tsuru – стебель или лоза, однако это слово имеет также и другие значение, совершенно не относящиеся к флоре нашей планеты, однако все-таки одно из значений связано с Землей – геол. жила. Два других значения – это 1) дужки очков и 2) связь; известие [2, с. 542].

Теперь рассмотрим пословицу, где многозначным словом выступает прилагательное 汚い – kitanaï – основным значением которого будет грязный, запачканный. 金持ちと灰吹きは溜まるほど汚



い – Kanemochi to haifuki ha tamaru hodo kitanai – Богач, что пепельница: чем полнее, тем грязнее. Имеется в виду, что честным трудом большое состояние не нажить. Чем больше у человека денег, тем они «грязнее», то есть заработаны не честно. Что касается многозначного слова 汚 – kitanai, то оно имеет 4 значения: 1) прям. и перен. грязный, запачканный, запятнанный; 2) низкий (как о росте человека, так и нет); 3) корыстный, скупой; 4) нечестный, жульничать [2, с. 433].

Поговорки используют не только в быту, но и в официальных речах. Например, политические деятели Японии часто обращаются к поговоркам как в своих официальных выступлениях, так и в беседах с государственными и общественными деятелями других стран.

Обобщая вышесказанное, мы можем сделать вывод, что в лингвистической литературе нет единства взглядов на явление, называемое омонимией, и на обособление его от того, что именуется полисемией. Можно однозначно утверждать, что многозначные слова в японском языке преобладают над однозначными. Вполне естественно, что многозначность свойственна большинству обычных слов и часто используется в поговорках. Зачастую при употреблении в своей речи многозначных слов человек даже не задумывается, как одно и то же слово может легко переходить с одного значения на другое, что и является проблемой.

Список литературы

1. **Комлев Н.Г.** Словарь иностранных слов: [более 4500 слов и выражений] / Н.Г. Комлев. – М. : Эксмо, 2006. – 669 с.
2. **Конрад Н.М.** Большой японско-русский словарь / Под ред. Н.М. Конрада. В 2 Т. – М. : Советская энциклопедия, 1970.
3. **Шмелев Д.Н.** Проблемы семантического анализа лексики. – М., 2008. – 280 с.
4. **Ярцева В.Н.** Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В.Н. Ярцевой. – М. : Советская энциклопедия, 1990.

УДК 811.161.1'38'27

ИНТЕРНЕТ-МЕМ КАК ЯВЛЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ

Ганина К.В.

студентка IV курса, специальность «Русский и английский язык и литература», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
kg2001loy@gmail.com

Научный руководитель: Соболева И.А., канд. филол. наук, доцент, и.о. заведующего кафедрой русского языкознания и коммуникативных технологий ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

Данная статья посвящена изучению популярной единицы интернет-коммуникации – интернет-мему. В работе анализируются различные интернет-мемы, активно используемые во Всемирной паутине. Актуальность данной статьи определяется популярностью интернет-мемов в сети Интернет, а также их малоизученностью.

Ключевые слова: мем, интернет-мем, интернет-коммуникация, виртуальная коммуникация, Интернет.

Общество XXI века – это общество визуальной коммуникации, которое в основном происходит в Интернете. Из множества форм визуального выражения в Интернете одними из самых распространенных и выразительных являются мемы.

Возникает необходимость научно осмыслить это явление, поскольку интернет-мем стал важной и неотъемлемой частью Интернета. В последнее время появилось большое количество научных работ, объектом исследования которых выступает интернет-мем. По большей части это работы, принадлежащие к сфере таких гуманитарных наук, как социология, культурология, лингвистика, философия. Исчерпывающая характеристика интернет-мема до сих пор не представлена ввиду его неполной изученности и комплексности. Этими обстоятельствами и объясняется выбор темы.

Цель статьи – изучение интернет-мема как явления современной коммуникации.

Нельзя не согласиться с Д. Рашкоффом, который говорил: «Мы можем изолироваться от микробов, выдыхаемых другими людьми, но – если мы все еще смотрим ТВ или читаем газеты – не от мемов, которых другие конструируют и запускают в инфосферу. Все мы плаваем в одном океане данных» [5, с. 9]. Да, все мы находимся в одной меметической ловушке.

На сегодняшний день мемы используют почти все без исключения. Для тех, кто наблюдает за развитием массовой культуры, увеличение количества мемов и рост их популярности – это очевидный факт. Многие представляют мем всего лишь как смешное видео или картинку. Но, может быть, мем является чем-то большим? Подобные вопросы часто возникают у научно-популярных интернет-ресурсов. И возникают, конечно, справедливо. Хотелось бы сразу выразить наше мнение по этому поводу: да – является.

Для начала нужно понять, что же такое «мем». В основном мы слышим это слово в беседах с друзьями, знакомыми. А местом «зарождения» мемов являются различные интернет-сообщества, например, блоги, форумы, чаты, группы в социальных сетях и т.д. Интернет-мемы отличаются разной степенью локальности, в зависимости от того, какую часть интернет-пространства они занимают. Для остальных людей они, скорее всего, при первом знакомстве останутся непонятными, если не дать им необходимое объяснение, и, соответственно, как результат, не вызовут никакой смеховой реакции.

Мем – это одно из наиболее часто используемых и «модных» понятий последних лет. Являясь проявлением спонтанной передачи и повторения в обществе различных информационных единиц, интернет-мемы, имея вирусный характер, способны мгновенно «заразить» аудиторию и, по мнению мно-

жества специалистов, повлиять на поведение и установки людей [5, с. 13].

Интересны различные подходы исследователей к определению сущности интересующего нас явления. Современные авторы понимают под понятием «интернет-мем» конкретное явление интернет-культуры. Например, в своей статье М. Кронгауз «Мемы в интернете: опыт деконструкции» дает следующее определение: «Интернет-мем – любая короткая информация (слово, изображение, мелодия и т.п.), спонтанно ставшая модной; изображающаяся в Интернете в новых контекстах или условиях» [2, с. 273].

Но термин «мем» намного старше самого Интернета. Напомним, что все исследователи загадочного и до сих пор явно незавершенного понятия «мем» приходят к тому, что впервые термин (в русском переводе работы – «мим») был представлен американским биологом Ричардом Докинза в 1976 году в книге под названием «Эгоистичный ген», которая определила возникновение меметики как теоретической дисциплины. Для того, чтобы подчеркнуть сходство с генетикой, ученый вывел из понятия «ген» созвучное понятие «мем» и сравнил их. Интересно, что «ген» является сокращением древнегреческого «μίμημα». Если смотреть с биологической точки зрения, то ген передается от человека к человеку, являясь носителем наследственной информации; тогда мем – носитель культурной информации [1, с. 74].

Если по определению Р. Докинза мем фактически означает культурный феномен, который передается от человека к человеку почти так же, как гены передаются от родителей к ребенку, то «мем» Д. Рашкоффа – сложный вирус, который имеет различное происхождение. Явления и события (медиасобытия), прямо или косвенно воздействующие на общество, исследователь называет медиавирусами. Поэтому, в работе Д. Рашкоффа «Медиавирус» показываются примеры того, как различные медиа влияют на общество и манипулируют общественным мнением [4, с. 149].

Однако мемы существовали и до этого. До появления Интернета это были самые обычные граффити. Одним из первых стала простая надпись «kilroywashere» (здесь был Килрой). Мем, появившийся во время Второй мировой войны, был популярным практически во всех углах мира. Обычно изображали странного лысого мужчину с огромным носом, который выглядывал из-за стены или забора, а его пальцы прижимались к стене с надписью, написанной внизу «kilroywashere». Много лет исследователи пытались сформулировать теории о происхождении этой надписи, однако ответы остаются такими же неопределенными, как и сам Килрой [3, с. 10].

Интернет-мемы затрагивают все сферы деятельности человека: науку, искусство, медицину, педагогику и даже политику. Они могут вызвать споры, начать разговоры и даже дать важный комментарий к событиям на политической сцене. Очевидно, что интернет-мемы – это абсолютно новое явление, которое имеет своеобразные особенности, влияющие на коммуникацию, в которой они используются. Самые распространенные типы интернет-мемов появляются в форме фотографий, имея юмористические характеристики и развлекательные функции.

Прародителем меметики Рунета стал знаменитый мем «Превед, медвед!», появившийся в феврале 2006 года. Тогда блог Dirty.ru опубликовал изображение, где слово «Surprise» было исправлено на «Превед». Измененная картинка до такой степени приглянулась интернет-пользователям, что ею стали делиться во всех социальных сетях, публиковать на форумах и в блогах. «Превед, медвед!» стали новой волной популярности таких искажений. В основном интернет-мемом пользовались в онлайн-общении, но некоторые из них вошли и в оффлайн. К таким эрративам можно отнести, к примеру, «Кросавчег», «Кагдила» и т.п. Эти интернет-мемы являются символом такого эрративного общения. «Превед, медвед!» считается самым известным мемом 2006 года, который продолжает обитать в речи современной молодежи [3, с. 11].

Одним из самых популярных интернет-мемов является Facepalm (рукалицо). Наиболее знаменитая интерпретация этого онлайн-выражения: «лицо, прикрытое рукой». Оно является проявлением разочарования, стыда, печали или смущения. В Интернет-обсуждениях этот мем используют для выражения безнадежности разговора или как ответ на явную глупость. Опущенная голова с закрывающей лицо рукой весьма доступно и ясно объясняет каждому – «ты очень плохо это сделал». Этот мем стал известным благодаря капитану из американского сериала «Звездный путь», исполнившему этот жест [3, с. 14].

Также одним из наиболее успешных интернет-мемов можно назвать «збагойного лемура», появившийся на сайте Pikabu.ru. Этот веселый и милый зверек с призывом «Узбагойся!» является заголовком различных групп и сообществ в сети «ВКонтакте» и т.д.

Рождение этого мема связывают с персонажем лемура из мультфильма «Мадагаскар», речь которого отличалась определенными дефектами. Данный мем является настолько популярным, что стал существовать отдельной жизнью в современном обществе, породив различные пародии. К примеру,



изображение Карлсона с подписью «Збагойствие, только збагойствие!» [3, с. 20].

Таким образом, интернет-мем (или интернет-феномен), являясь единицей информации, обрел популярность спонтанно – в среде информационных технологий.

Такой спонтанной и бесконтрольной популяризации среди интернет-пользователей подвластна не вся информация, а только та, которая оставляет множество пользователей безразличными к ней, вызывая интерес и какие-либо ассоциации.

Мы привыкли слышать слово «мем» в беседах с знакомыми и с друзьями, а также постоянно встречать в социальных сетях. Сейчас в сети очень легко переслать понравившееся изображение или шутку. Интересные и удачные образы запоминаются и перерабатываются в интернет-мемы. Распространение интернет-мемов, соответствующих различным чувствам, эмоциям, оценкам и т.д. человека, происходит очень быстро, быстрее, чем прецедентное высказывание.

Интернет-мемы – это способ в современном обществе делиться мыслями, чувствами, юмором и идеями, а также средство коммуникации, и они будут продолжать расти и становиться все более популярными.

Список литературы

1. **Докинз Р.** Эгоистичный ген / Р. Докинз. – М. : Мир, 1993. – 318 с.
2. **Кронгауз М.А.** Мемы в Интернете: опыт деконструкции / М.А. Кронгауз. – Наука и жизнь: журнал. – М., 2012. – № 11. – 137 с.
3. **Кузнецов В.** Книга мемов. Как изменилась меметика Рунета за 12 лет / В. Кузнецов – М. : Издательское решение, 2018. – 50 с.
4. **Рашкофф Д.** Медиавирус. Как поп-культура тайно воздействует на наше сознание / Д. Рашкофф. – М. : Наука, 2003. – 368 с.
5. **Шомова С.А.** Мемы как они есть: учебное пособие / С.А. Шомова. – М. : Аспект Пресс, 2018. – 136 с.

УДК 811'373.611

РЕДУПЛИКАЦИЯ. СФЕРЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕДУПЛИКАНТОВ

Грищенко Д.С.

студентка IV курса, специальность «Китайский, английский язык и литература», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
jjungkookie12@mail.ru

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

В данной статье раскрывается содержание понятия «редупликация». Проводится краткий обзор сфер использования редупликантов.

Ключевые слова: редупликация, повтор, грамматика, лингводидактическая модель русского языка.

Понятию невербальной реальности в менталитете носителей русского языка создает единый образ языка мира, который создается в грамматике, лексике и лингвистике текста. Одним из наиболее интересных лингвистических, лингвокультурных и лингводидактических явлений, которое недостаточно освещено в научных исследованиях и учебных пособиях, является редупликация. С одной стороны, это обычное или, по крайней мере, частое явление, потому что оно существует почти во всех языках мира, включая редкие языки. С другой стороны, способ, которым осуществляется редупликации, и значение, выраженное с ее помощью, могут зависеть от конкретной страны. В данной статье утверждается, что повторное выражение русского языка является одним из фрагментов национальной языковой картины мира.

Сам термин редупликация происходит от латинского слова *reduplication*, что переводится как «повтор, повторение». Это значение объединяет обширный круг языковых явлений, которые представляют собой формальные или содержательные повторения (удвоенным, утроенным и т.д.) какой-либо языковой единицы – слога, фонемы, морфемы, слова – или выражаемого в лексеме, высказывании, тексте смысла. Редуплицируемая часть лексемы называется редупликант, редуплицирующая – редупликатор, результат редупликации – редупликат.

Примерно в 1970-х годах в зарубежной филологии появилось большое количество работ, посвященных теме редупликации. Всплеск интереса к этой теме объясняется общими чертами периода, который характеризуется появлением большого количества теорий, претендующих на глобальность, а также новым витком типологического развития. В обоих аспектах редупликация является чрезвычайно «продуктивной» темой для научных исследований. Явление редупликации в совершенно разных языках имеет общие черты сходства как по содержанию, так и по форме. Количество повторений не превышает двух-трех раз; сам процесс повторения может быть полным и неполным, тождественным и модифицированным; семантика редупликации обычно иконической, универсальной и, подобно иконическим знакам, редупликация обычно указывает на значение тех же атрибутов, что и сам знак. Например, на формальном уровне слово редупликации фонетически и орфографически длиннее исходного слова, а его «количество» в общем смысле больше, чем «количество» исходного слова. Поэтому во многих языках основным иконическим значением редупликации является множественность (обычно дистрибутивная). Эти материалы позволяют установить общую теорию и тип заметок.

На сегодняшний день редупликация считается языковой универсалией, и ее наиболее часто реализуемый метод в конкретном языке считается одним из критериев определения типов языка [7, с. 10]. Следовательно, характеристикой изолированных языков является только формальное повторное выражение, для флективных языков – будь то формальное или содержательное.

В отечественной лингвистике повторное применение долгое время не признавалось в научной литературе и в основном считалось периферийным явлением. Основываясь на материалах русского языка, редупликация до недавнего времени не была серьезно теоретически понята. Первые работы, полагаем, появляются только в конце XX – начале XXI века вместе с участвовавшими случаями применения редупликации в повседневной речи людей.



Поскольку многие отечественные и зарубежные исследователи имеют серьезные различия в интерпретации термина редупликация, он все ещё остается довольно спорным. Существует множество явлений, которые можно назвать редупликацией или схожими терминами: рифмованным повтором, повтором, парными словами, тавтологическим повтором, геминацией и др. Редупликация рассматривается как многогранный лингвистический феномен, организованный основными и периферийными полями.

В русском языке областью применения редупликантов обычно является стилизация фольклора или самого фольклора. Для этого типа словесного творчества форма и значимое повторное выражение являются всеми характеристиками, а для значимого эта область применения, вероятно, будет уникальной. Редупликаты встречаются в различных фольклорных жанрах: загадках, сказках, закличках, потешках, причитаниях и пр. Поскольку большое количество редупликатов встречается главным образом в «детских» формах фольклора, активно пополняющихся материалом и сегодня (загадки, потешки), редупликация часто является своеобразным «маркером» детской речи и речи, направленной на общение с детьми.

Кроме того, редупликация используется для стилизации восточной этнологии. На современном этапе трудно определить, откуда м- и шм- редупликации были заимствованы русским языком. Слова, образованные с её помощью, были упомянуты в путевом дневнике 1856 года, и эти слова сопровождались лексическими примечаниями с указанием их значений. А. Крымский считает, что популярность этого вида редупликации произошла в конце XIX – начале XX века и может быть связана с распространением «армянских анекдотов» и Октябрьской революцией, которая усилила социальную власть русского народа [7, с. 61]. Наконец, различают редупликаты устной речи и их письменные версии, которые динамично используются для ежедневного общения: Интернете, некоторых видах публицистики, фрагментах художественной литературы. Формальные редупликаты считаются более «нейтральными», обслуживающими широкий спектр коммуникативных ситуаций, и они представляют ядро редупликации как феномена, имеющего полевою устроенность. Например, такие наречия, как еле-еле, чуть-чуть, едва-едва, хоть и являются редупликатами, в основном отмечены в толковых словарях и не могут рассматриваться как экзотические. Также можно сказать, что такой измененный и составленный заново список похож на наречия давних времен: красным-красно, темным-темно, малым-мало, полным-полно, белым-бело. Эти знаки считаются разговорными и регистрируются большинством толковых словарей.

Кроме того, в повседневном языке все чаще встречаются формальные редупликаты существительных: девочка-девочка, работа-работа, теория-теория и др. Такая модель является очень эффективна и продуктивна: грубо говоря, почти любое существительное, способное передать семантический компонент «верно, верно», может быть перерисовано таким образом.

В этой статье мы рассмотрели редупликацию как языковое явление. Вопреки устоявшему мнению, что повторное применение относится к периферийным средствам выражения определенных семантических отношений, в современном русском языке, как в письменной, так и в устной формах, редупликация предлагается как достаточно продуктивное явление. Оно особенно активно для тех частей речи, которые могут выразить иерархический признак: качественные прилагательные и наречия. Однако в последние десятилетия роль этого феномена значительно выросла. Также активно используется повторение существительных и глаголов.

Семантика редупликации весьма разнообразна и не ограничивается традиционным интенсивным значением, которое считается единственным значением в большинстве работ, посвященных русскому языку. Механизм повторного применения в русском языке является коммуникативным. В структуре реализации дискурса редупликат, как правило, играет роль ремы.

Как мы видим, языковой механизм в русской картине мира очень активен и многогранен. Сфера его применения в XXI в. только расширилась. Поэтому существует острая необходимость в изучении и анализе его ранее нераскрытых функций.

Список литературы

1. **Даль В.И.** Толковый словарь живого великорусского языка / В.И. Даль. – СПб. : Гостиный двор, 1882. – С. 4.
2. **Крючкова О.Ю.** Редупликация как явление русского словообразования: историческое развитие и типологическая специфика / О.Ю. Крючкова. – Саратов, 2001. – С. 7–100.
3. **Марузо Ж.** Словарь лингвистических терминов / Ж. Марузо. – М., 2004. – 123 с.
4. **Минлос Ф.Р.** Редупликация и парные слова в восточнославянских языках: дис. ... канд. филол. наук : 10.02.03 / Минлос Филипп Робертович. – М., 2004. – 65 с.
5. **Рожанский Ф.И.** Редупликация: Опыт типологического исследования / Ф.И. Рожанский. – М. : Знак, 2011. – 70 с.



УДК 811.133.1'373.43

ФУНКЦИИ НЕОЛОГИЗМОВ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Дущенко А.О.

магистрант I курса, специальность «Французский и второй иностранный (английский)»,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
sigitoffa@gmail.com

Научный руководитель: Токмачева М.А., канд. пед. наук, доцент кафедры романо-германской филологии филологического факультета ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В данной статье описаны функции неологизмов в современном французском языке. Также формулируются выводы о роли неологизмов в современном языке.

Ключевые слова: неологизмы, функции, французский язык.

Формирование неологизма – это не чисто лингвистическая операция, это одновременно явление языка и явление общества. Любой живой язык включает в себя неологическую возможность, без которой он не мог бы следить за эволюцией общества, а также за эволюцией языка.

Говоря об эволюционной функции, нужно упомянуть, что неология отражает развитие языка так же, как эволюция – общество. Чтобы следить за развитием общества, любой живой язык должен действительно включать механизмы неологии, позволяющие создавать новые лексические единицы, необходимые для развития знаний и трансформации методов. Любой язык обязательно развивается, и любые языковые изменения определяются не только присущей ему структурой, которая регулирует обмен носителями языка в сообществе, но и тем, как он функционирует в соответствии с законами эволюции данного общества. Изменение социальной структуры приводит к изменению условий, в которых развивается язык. Благодаря процессу неологии, описанному Л. Депенкером, «Le français a besoin, chaque année, de trois ou quatre mille mots nouveaux» – «французскому языку ежегодно требуется три или четыре тысячи новых слов» [1].

Неологизмы используются в различных аргументационных целях их создателями, которые стремятся таким образом воздействовать на своих собеседников. Когда они являются добровольными, неологизмы часто подчиняются стратегической цели говорящего, которая стремится оказать влияние на слушающего посредством того, для чего они предназначены. Это функция влияния.

Нужно сказать о номинативной функции, которая является главной и общей для всех неологизмов, так как она состоит в номинации новых слов, она соотносит значение с реально существующей вещью, явлением.

Создание неологизмов также может стать способом утверждения своей идентичности и идентичности группы, в которой они распространяются. Это функция идентичности.

Иногда в средствах массовой информации для журналиста создание неологизма – это престижная сила. Для радио лучше создать неологизм, чтобы говорить быстро, а не делать перифраз. В интервью – вызвать интересный ответ.

Поскольку необычность неологизмов фокусирует на себе внимание слушающих, говорящие часто заставляют их выполнять функцию вызова. Это один из способов извлечь одно утверждение из множества бесчисленных, которые постоянно атакуют нас. Таким образом, их присутствие в заголовках или субтитрах выполняет функцию вызова, возбуждая любопытство читателя и побуждая его прочитать содержание текста или послушать продолжение отрывка статьи, чтобы узнать больше.

Причиной и единственной функцией традиционной неологии является достижение цели языковой политики в отношении чистоты языка и регулирования развития словарного запаса [2]. Наш язык постоянно обогащается новыми словами, отражающими реалии современного мира. Если повседневные



слова развиваются естественным образом, то это более конкретные области, особенно технические, где эта эволюция должна сопровождаться.

Генеральная делегация по французскому языку и языкам Франции (DGLFLF) занимает центральное место в межведомственном механизме по обогащению французского языка: она поддерживает и координирует действия различных субъектов, способствующих разработке неологизмов (Генеральная комиссия по терминологии и неологии, Французская академия, специализированные комиссии) и работает над тем, чтобы эти ресурсы были доступны общественности.

Таким образом, в формировании неологизма лежит связь языка и общества. Выделяют несколько основных функций неологизмов в языке: эволюционная функция, которая показывает развитие языка так же, как эволюции общества; функция влияния, согласно которой неологизмы используются в различных аргументационных целях говорящими для воздействия на слушателей.

Номинативная функция является главной и общей для всех неологизмов, так как она состоит в номинации новых слов, она соотносит значение с реально существующей вещью, явлением.

Сотворение нового слова может быть способом утверждения уникальности личности и группы людей, в которых распространяются данные неологизмы и это функция идентичности.

Необычность неологизмов акцентирует на себе внимание слушающих, тем самым говорящие часто заставляют их выполнять функцию вызова. Наличие новых слов, будь то заголовки статьи или отрывок из интервью, пробуждает интерес читателя или слушателя узнать больше.

Неологизмы являются свидетелями развития человечества и отражают состояние научного, технического и культурного прогресса этого общества в определенный промежуток времени.

Список литературы

1. **Depecker L.** L'invention de la langue: le choix des mots nouveaux / L. Depecker. – Armand Colin-Larousse, Paris. – 2001. – 719 p.

2. **Guide de néologie terminologique** [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.bk.admin.ch/dam/bk/fr/dokumente/terminologie/guide_de_neologieterminologique.pdf, свободный. (Дата обращения: 20.11.2021).

УДК [811.581:811.161.1]'271'373

ВЛИЯНИЕ КУЛЬТУРНЫХ ФАКТОРОВ НА РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ МЕЖДУ КИТАЙЦАМИ И РУССКИМИ

Кабитенко Л.И.

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

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

В данной статье проводится сравнительный анализ русской и китайской культур на примере выражений благодарности, похвалы, а также её принятия. Рассматривается влияние культурных особенностей на речевое поведение двух наций.

Ключевые слова: культура, китайская нация, русская нация, ценности, благодарность, комплимент, табу.

Для успешного взаимодействия народов необходимо придерживаться правил речевого этикета, знать культуру и традиции не только собственной страны, но и жителей других государств. Так как человек имеет дело не с самим миром, а с представлениями о нем, внутренними картинками и моделями, мировосприятие конкретного народа раскрывается через призму языка и культуры. Поскольку язык является неотъемлемой частью культуры, можно сказать, что они неразрывно связаны. Без понимания культуры изучаемого языка нельзя правильно понимать и использовать ни родной, ни иностранный язык [1].

Язык не только несёт в себе богатую национальную культурную коннотацию, но и отражает специфику нации. И русский, и китайский языки имеют многовековую историю, но из-за различий в историческом развитии, обычаях, среде обитания, вероисповеданиях, образе мышления двух народов расхождения существуют и в коммуникативной деятельности. Многие проблемы, возникающие в межкультурном общении, например, недопонимание и напряженность в отношениях, вызваны незнанием сторонами диалога культурных различий. Знание культурных особенностей поможет избежать коммуникативной неудачи. Выявление культурных различий в коммуникативном поведении двух наций и является целью нашей статьи.

Вопросами речевого поведения русских и китайцев занимались И.А. Стернин, Ю.Е. Прохоров. В частности, сопоставительный анализ с позиций лингвокультуры был произведен Лю Чуньцзин. Результаты этих исследований послужили базой для написания данной статьи и нашли в ней отражение.

Умение принимать благосклонность других и самому выражать благодарность – минимальное требование к владению речевым этикетом. В разных регионах и странах есть различные способы выражения благодарности. В целом комплименты и их принятие – отдельная часть особенностей китайской коммуникативной культуры. При общении с китайцами благодарить стоит, употребляя данные фразы: 谢谢你 (xièxiè nǐ, «Благодарю!»), 非常感谢 (fēicháng gǎnxiè, «Большое спасибо!»), 感激不尽 (gǎnjībùjìn, «Очень признателен!»). Китайцы выражают благодарность независимо от того, как им помогли, в то время как русский человек обязан указать конкретное содержание благодарности: «Спасибо за помощь», «Спасибо за внимание», «Благодарю за совет». В России слово «спасибо» говорят очень часто, будь то дома или в общественном месте. Даже при взаимодействии между детьми и родителями, если они что-то делают друг для друга, обе стороны будут говорить «спасибо», но в Китае чем ближе отношения, тем меньше слов благодарности, потому что для них сказать слово «спасибо» является

неестественным, поэтому китайцы часто говорят: 自己人, 谢什么 (zìjǐ rén, xièshénme, «Свои люди, к чему благодарность»), 老朋友, 不用谢 (lǎo péngyǒu, búyòngxiè, «Дружище, не стоит благодарности») и тому подобные ответы на проявление вежливости. В Китае чрезмерное употребление слов благодарности может вызвать среди друзей недоумение, а в глазах иностранцев это может выглядеть фальшиво. И поэтому для россиян китайцы кажутся немного скупыми на проявление вежливости.

У носителей русского языка благопожелания в отрицательной форме применяются достаточно активно. К примеру, идущему на экзамен студенту говорят: «Ни пуха, ни пера!», на что следует ответ: «К чёрту!». У китайцев подобные формы недопустимы, пожелания непременно должны быть утверждениями с позитивным значением: 恭喜发财! (gōngxǐ fācái, «Желаю удачи!»), 万事如意! (wànshìrúyì, «Пусть всё будет так, как Вы хотите!»), 好运连连! (hǎoyùn liánlián, «Пусть удача всегда сопутствует!») и т.д.

Русские и китайцы также демонстрируют большие культурные различия в обычаях получения подарков. Необходимо отметить, что в России не принято дарить парные предметы и четное количество цветов, их приносят только на похороны. В то время как в Китае считается, что делать четные подарки (например, две одинаковые коробки конфет, сигарет и т.д.) – к счастью. В Китае многие люди, получив подарки, даже не открывают упаковку, а убирают их подальше. Это может ошибочно быть истолковано как проявление неуважения к тем, кто заботился и тщательно выбирал подарок. На самом деле китайцы не спешат открывать подарок, чтобы показать, что они ценят сам акт вручения, а не подаренное.

Россиянин, получив подарок, откроет перед гостем подарочную упаковку или коробку, таким образом выразив свою благодарность. В России упаковка подарков практически так же важна, как и сам подарок, и это может показать, что даритель не только внимателен, но и обладает художественным вкусом.

Что касается похвалы, то здесь тоже немало различий. Большинство российских мужчин восхваляют женщин. Например: «Вы так прекрасны», «У Вас отличный вкус!» и т.д. В России девушки любят, когда восхищаются их красотой, даже если получают комплимент от незнакомого человека. Услышав в процессе разговора комплимент в свой адрес, девушка будет очень рада. Услышав такое в Китае, в ответ от девушки можно получить реакцию в виде фразы 臭流氓 (chòuliú máng, «вонючий подонок»), а в лучшем случае может последовать стыдливо-смущенное: 不怎么样! (bùzěnmeyàng, «Ничего особенного»).

Русские прямодушны и, принимая комплименты, испытывают радость, в то время как китайцы часто стесняются комплиментов, а иногда даже принимают комплименты самоуничижительно. Поэтому китайцы, принимая комплимент, отвечают фразами, преуменьшающими заслуги и отказываются от услышанной похвалы: 哪里哪里 (nǎlǐnǎlǐ, «Вы слишком добры!»), 马马虎虎 (mǎmǎhūhū, «Ну не то чтобы ...»), 不敢当 (bùgǎndāng, «Что вы, я не достоин»), 哪里, 哪里! 还差得远呢! 不好! …… (nǎlǐ, nǎlǐ! hái chà de yuǎn ne! Bùhǎo! … «Ну что Вы, мне ещё далеко до этого! Плохо ...») или 过奖, 过奖 (guòjiǎng, guòjiǎng, «Вы меня перехваливаете»). Русские этого не понимают, считая китайцев лицемерными и нечестными, но на самом деле это всё говорится из вежливости.

В свою очередь русские, услышав похвалу, обязательно бы сказали: «Спасибо» или «Спасибо за комплимент». При этом в контексте культурного наследия и образа мышления китайского народа такой ответ считается немного высокомерным и самодовольным, недостаточно скромным.

В разных языках существуют свои лингвокультурные табу. Например, в Китае люди могут спрашивать у других об их возрасте, браке, доходе, весе и т.д., это считается обычным явлением, и если не ответить, китаец может посчитать это за грубость и обидеться. В то время как для русского человека все приведенные выше вопросы слишком личные, и для носителя русской лингвокультуры задавать вопросы данного характера будет сочтено неприемлемым. Русские никогда не упоминают в разговорах возраст женщин. Они крайне чувствительны ко всему, что касается возраста. Хотя россияне не избегают темы «заработной платы», они попросту редко упоминают тему «деньги». Кроме того, не следует задавать такие вопросы, как: «У Вас есть дом?», «Вы женаты?», «Где работает муж?» и другие, дабы не поставить собеседника в неловкое положение.

Уважать старых и почитать способных – это высокая нравственная традиция, существующая в Китае с древности. Но в разных странах разное мнение насчёт пожилых людей. Одна из высоких нравственных китайских традиций – «уважать старших, не обижать младших», забота о старших – проявление культурного воспитания молодёжи. Однако россияне очень ценят личную свободу, и забота часто рассматривается как проявление слабости человека, они считают, что сами могут сделать и часто отказываются от помощи других [2].

Резюмируя всё вышесказанное, можем прийти к выводу, что вследствие различий в историческом развитии, обычаях, среде обитания, вероисповеданиях, образе мышления и ценностях двух народов мы



наблюдаем значительные отличия в выражении благодарности, похвалы, принятии комплиментов между жителями России и Китая. Из приведенных нами выше примеров видно, что национальная культура оказывает большое влияние на коммуникацию и речевой этикет. Отличия между русской и китайской культурами привели к ряду расхождений в речевом поведении. Разные культуры отображают разницу в выборе языковых средств в общении. Знание культурных особенностей нации и соблюдение правил речевого этикета поможет грамотно и успешно построить общение с иностранцами в процессе межкультурного диалога.

Список литературы

1. **Маслова В.А.** Лингвокультурология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Маслова. – М. : Академия, 2001. – 208 с.
2. 春景刘. 俄汉文化因素对跨文化交际中礼貌用语的影响 / 春景刘//《红西电力职业技术学院学报》. – 2004. – №4. –第88–90页.

УДК 811.161.1'42

ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕСТОИМЕНИЯ «ТЫ–ВЫ»

Катрецкая Д.С.

магистрант I курса, специальность «Отечественная филология. Русский язык и литература»,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
katretskaya.darya@mail.ru

Научный руководитель: Пономарева Т.А., канд. филол. наук, доцент кафедры русского языкознания и коммуникативных технологий филологического факультета ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В данной статье раскрываются прагматические особенности местоимения «ты–Вы». Проведено исследование употребления форм местоимения «ты–Вы» в творчестве русских авторов.

Ключевые слова: прагматика, прагматические особенности, речевой этикет, местоимение «ты–Вы».

Обращение – категория речи, способная влиять на собеседника, то есть производить на него приятное или неприятное впечатление. Как отмечает В.Е. Гольдин, «обращение следует считать языковой универсалией, поскольку неизвестны языки, которым это явление было бы не присуще» [2, с. 114]. К обращению относится большое количество языковых единиц: личные имена и местоимения, номинация родства, наименования социальных статусов и ролей. В данной работе исследуется личное местоимение-обращение «ты–Вы».

Личные местоимения имеют связь с самоназваниями и названиями собеседника, поэтому актуальным является рассмотрение этих местоимений в прагматическом аспекте, то есть изучение отношения знаков к субъектам, которые их производят и интерпретируют.

Выбор ты, вы или Вы маркируется как значимый не столько в личностном отношении, сколько в социальном, информирующем о статусных признаках общающихся [9, с. 24]. Эти местоимения участвуют в реализации речевых стратегий сближения с собеседником (адресатом) или дистанцирования от него [9, с. 26].

Цель работы – проанализировать употребление местоимения «ты–Вы» в повседневной речи и литературном тексте.

Прагматика – это раздел семиотики, изучающий отношения знаков к субъектам, которые их производят и интерпретируют.

Л. Вингенштейн – сторонник концепции абсолютизации прагматического аспекта языка – считает, что главная цель языка не в том, чтобы называть предметы и не для того, чтобы выражать ментальные состояния, а для предоставления людям возможности совместной деятельности, которая регулируется определенными правилами [1]. Теория речевых актов исследует прагматический аспект языка в другом направлении: главным в языке является его прагматическая, коммуникационная функция. То есть употребление тех или иных языковых средств во многом зависит от сознания субъекта языковой деятельности.

Изначально в русском языке было только обращение к субъекту в форме единственного числа – «ты». Такое обращение было повсеместным и социально нейтральным и использовалось в отношениях с абсолютно любым человеком независимо от его возраста и социального статуса. Первые случаи вежливого обращения с использованием «Вы» относятся к XV веку. Изначально такие формы встречаются только в дипломатической переписке и только по отношению к русским царям, на что наводят такие выражения, как «ваше господство», «к вашей милости», «к вашей высоты» и т.д. В XVIII веке использование обращения «Вы» распространилось из дипломатической переписки в другие сферы офи-



циального и неофициального общения русскоговорящих людей. Обращение на Вы в итоге стало своеобразным знаком официальной вежливости. В.И. Даль в своем Словаре этому местоимению дает такое определение: «Вы – местоимение личное множественного числа 2-го лица. Употребляется, и говоря с одним лицом, из вежливости, как бы относясь к человеку, который один стоит многих» [3, с. 283].

К прагматическим факторам можно отнести также социокультурные нормы речевого этикета, которые влияют на характер осмысления высказывания. При обращении к собеседнику используются различные местоимения и формы слов в зависимости от социолингвистических факторов. Наиболее распространенным разграничением является формальное обращение и неформальное. В письменной речи местоимение «вы» зачастую адресуется определенному собеседнику и пишется с заглавной буквы. Обращение с применением местоимения «ты» считается неформальным. Для краткости формальное обращение часто называют «обращение на вы», неформальное – соответственно «обращение на ты», однако стоит отметить, что данное разграничение не является однозначно правильным и не всегда соответствует действительности.

Согласно правилам современного этикета, обращение «Вы» является обязательным в следующих случаях:

- в официальной среде и при обращении к малознакомому или незнакомому человеку;
- к человеку, достигшему 25 лет, при дополнении имени и отчества; к тем, кому от 15 до 25 – чаще всего только дополняя полной формой имени; к людям старшего возраста – вместе с именем и отчеством;
- в общении между сослуживцами, в случае присутствия при этом посторонних лиц;
- во время делового общения в случае отсутствия неформальных отношений между людьми;
- к коллегам во время конференции, симпозиума и т.д.;
- при общении врача с пациентом, не зависимо от обстоятельств;
- журналистам во время интервью даже со знакомыми людьми;
- при обращении к учащимся старшей и средней школы, что подчеркивает уважительное отношение и зрелость личности.

Обращение «ты» допустимо при таких обстоятельствах:

- в семье как свидетельство близких отношений;
- в неофициальной обстановке при обращении к хорошему знакомому, коллеге, другу, к детям;
- в школе при обращении к ребенку до 9 лет.

Во времена правления Петра I, когда обращение на «Вы» к вышестоящему по чину было закреплено официально, в обращении представителей низшего социального слоя к высшему данная форма воспринималась как естественная. Например, в комедии В.И. Лукина «Мот, любовью исправленный» дядька Василий обращается к своему господину так: «Сам бог за ваше обращение дядюшку к жалости склонит, а ежели вы к нему и не поедете, так я от вас не отстану ж...» [4, с. 252].

При этом в XVIII веке форма «ты», привычная для интимно-бытового общения, оставалась в обращениях к Богу. Например, в произведениях М.В. Ломоносова: «В тебе надежду полагаю, / Всесильный господи, всегда...» [5, с. 208] и императрице: «Владеешь нами двадцать лет, / Иль лучше, льешь на нас щедроты, / Монархиня, коль благ совет / Для россоевышних доброты...» [5, с. 169].

Проанализировав русскую литературу, можно заметить неоднозначность выражения в ней формы «Вы». Наиболее ярко это прослеживается в случаях смены обращения «ты–Вы». В пример приведем еще два отрывка из комедии В.И. Лукина «Щепетильник», которые показывают определенное разделение в сознании людей. Когда Щепетильник думает о Самохвалове: «Для того, что ты кроме ни к чему годных безделюшек, еще ничего не написал и не перевел» [6, с. 118]. Когда Щепетильник обращается к Самохвалову: «Да какие же книги вы читаете, на своем языке, или?...» [6, с. 118].

Таким образом, видим, что Щепетильник на самом деле не имеет уважения к Самохвалову, и поэтому во внутренней речи определяет его местоимением «ты». Однако при встрече он предпочитает форму обращения «Вы», поскольку это регламентировано правилами хорошего тона. При этом это внешнее «Вы» находится в непосредственной близости к внутреннему «ты» и приобретает откровенно издевательское звучание.

Разделение местоимения «ты–Вы» в сознании людей того времени нашло отражение во многих произведениях. Существуют даже литературные тексты, в которых противопоставление «ты–Вы» отражено в названии, отмечая так влияние смены местоимений на смену отношений между собеседниками. Одним из примеров такого текста может служить стихотворение Я.Б. Княжнина «Ты и вы. Письмо к Лизе», написанное в 1786 году. В нем форма «Вы» является знаком нового высокого положения адресата, которым выступает супруга генерала. Обращение на «Вы» подчеркивает границы, которые



отделяют ее от прошлого окружения: «О ты! которую теперь звать должно – Вы, / С почтеньем, с важностью, с уклонкой головы; / О прежняя Лиза, ты!.. / Вы барыня уж ныне. / Скажите, так ли Вы / В сей счастливы судьбине, /... / Воспомните, как Вы была лишь только ты, / Еще не знающая величия мечты...» [7, с. 767].

Еще одним примером является творчество А.С. Пушкина. В его литературных произведениях можно встретить четкий переход «ты–Вы».

По определению А.С. Пушкина обращение «ты» является «сердечным», а внешнее «Вы» – «пустым». Это можем видеть как в предыдущем примере, так и у самого автора. В его творчестве есть стихотворение под названием «Ты и Вы», наиболее полно раскрывающее употребление местоимения «ты–Вы»: «Пустое вы сердечным ты / Она, обмолвись, заменила, / И все счастливые мечты / В душе влюбленной возбудила. / Пред ней задумчиво стою; / Свести очей с нее нет силы; / И говорю ей: как вы милы! / И мыслю: как тебя люблю!» [8, с. 100].

Таким образом, рассматривая местоимение «ты–Вы» в русской литературе в прагматическом аспекте, можно сделать вывод, что исторически местоимение «ты» несет в себе семантику, подразумевающую более близкие отношения. При выражении уважения и глубокой признательности используется «Вы», однако при выражении любви, теплоты, дружеских чувств употребляется «ты». На сегодняшний день границы «ты–Вы» более стерты, чем в прошлые века, однако «Вы» продолжает употребляться там, где этого требуют обстоятельства.

Список литературы

1. Витгенштейн Л. Философские исследования / Л. Витгенштейн. – М. : Гнозис, 1994. – Часть I. – 612 с.
2. Гольдин В.Е. Обращение: теоретические проблемы / В.Е. Гольдин. – М. : Издательство Саратовского университета, 1987. – 127 с.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого Великорусского языка / В.И. Даль. – СПб. : Издание книгопродавца-типографа М.О. Вольфа, 1880. – Том 1. – 808 с.
4. Западов В.А. Русская литература XVIII века. 1770–1775. Хрестоматия / В.А. Западов. – М. : Просвещение, 1979. – 447 с.
5. Ломоносов М.В. Избранные произведения / М.В. Ломоносов. – М. : Советский писатель, 1965. – 578 с.
6. Лукин В.И. Щепетильник / Русская комедия и комическая опера XVIII в. // Ред. текста, вступит. ст. и коммент. П.Н. Беркова / В.И. Лукин. – М.–Л. : Искусство, 1950. – 736 с.
7. Княжнин Я.Б. Избранные произведения / Вступ. ст., подг. текста и примеч. Л.И. Кулаковой / Я.Б. Княжнин. – Л. : Советский писатель, 1961. – 769 с.
8. Пушкин А.С. Стихотворения. Поэмы / А.С. Пушкин. – М. : Литрес, 2019. – 137 с.
9. Синельникова Л.Н. Дискурсивная семантика личных местоимений [Электронный ресурс] / Л.Н. Синельникова // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2020. – № 2. – Режим доступа : <https://doi.org/10.17308/lic.2020.2/2829>. – 11.09.21.



УДК 81'373.7'27

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОБОРОТЫ КАК СРЕДСТВО ПОЗНАНИЯ МЕНТАЛИТЕТА

Козикова А.Д.

студентка IV курса, специальность «Китайский и английский язык и литература»,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
nkozikova03@gmail.com

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

В данной статье рассматривается и раскрывается понятие «фразеологизм», а также его важность в изучении и исследовании менталитета зарубежных стран посредством анализа фразеологических единиц китайского языка.

Ключевые слова: фразеологизм, соматические фразеологизмы, лингвистическое исследование, менталитет, речевые обороты.

Фразеология – это не только составная часть любого изучаемого языка, но также обширная дисциплина, которая требует отдельного и глубокого изучения. В традиционном понимании фразеология – это раздел лингвистики, изучающий устойчивые речевые обороты и выражения, такие как коллокации, фразеологизмы, идиомы, пословицы, поговорки, соматизмы и т.д. [5, с. 256].

Но если посмотреть на это с другой стороны, то можно сказать, что фразеология – это некая промежуточная область между лексикой и грамматикой, обладающая некой динамичностью. Потому что, с одной стороны, фразеологизмы принадлежат словарному составу языка, так как они воспроизводятся в речи как единое целое и хранятся в сознании человека в сфере лексикона. Но в то же время это не отдельные слова, а словосочетания, и по многим свойствам эти формы должны изучаться в сфере грамматики.

Лингвистические исследования фразеологии охватывают широкий круг сложных тем от простого сравнения идиом или метафор на двух языках до систематического сопоставительного изучения всех категорий стандартных фраз на разных языках. Также могут затрагивать исследование фразеологических соматизмов, которые подробно раскрывают концепт определенного понятия, его важность в языке и культуре. Текущие исследования показывают, что фразеология в широком смысле слова является одним из ключевых компонентов языка и, вероятно, универсальной. Именно образная основа фразеологизмов лежит в основе общения и установления взаимопонимания в процессе коммуникации [1, с. 8].

Помимо того, что фразеология – это раздел лингвистики, она также является четким отражением прошлой действительности, которая может рассказать о том, какое мышление было у людей определенного периода, каковы были их ценности и чем тогда жил народ [3, с. 17]. Более того, она может объяснить сущность менталитета и логические взаимосвязи в мышлении определенного народа.

Китайские фразеологизмы неразрывно связаны с культурой, литературой и историей Китая, в которых отражена философия жизни китайского народа, его представления об окружающем мире, моральные принципы и этика поведения.

Очень часто на смену старым фразеологизмам приходят новые, которые будут иметь большую актуальность и эмоциональную окрашенность. Когда фразеологические единицы часто употребляются, их экспрессивность снижается. Чтобы восстановить утраченную экспрессивность, используются новые компоненты, вводятся новые фразеологические единицы на другой образной основе. Часто происходит замена архаического компонента новым, фонетическое изменение архаического компонента. Кроме того, вводятся эллиптические конструкции.

Язык играет важную роль в сохранении духовных и культурных достижений народа, его исторической памяти, воспроизводит культурные факты, которые используются в качестве средства познания, и имеет возможность влиять на формирование и развитие культуры и языка. Поэтому проблематика «язык и культура» становится более актуальной. Вследствие этого большинство современных лингвистов изучают язык в тесной связи с сознанием человека, анализируют языковые факты в непосредственной связи с языковой личностью.

Основную культурную нагрузку несет словарный запас: слова и фразы. Они формируют языковой образ мира, который определяет восприятие мира носителями данного языка.

Трудно представить себе повышение языковой компетенции без обогащения словарного запаса. Фразеология отличается замечательными художественно-выразительными достоинствами, придающими речи образность, эмоциональность, лаконичность и выразительность. Речь говорящего, хорошо знающего фразеологию русского и иностранного языка, не только образна, метка и выразительна, но и строится быстро и легко.

Особенно четко этот аспект представлен устойчивыми выражениями, фразеологизмами, идиомами, пословицами и поговорками – то есть тем слоем языка, в котором непосредственно сконцентрирована народная мудрость, а именно результатами культурного опыта людей, их менталитета [6, с. 68].

Фразеологизмы отражают идеи, связанные с работой, жизнью и культурой людей. В них раскрывается национальная особенность языка, его самобытность. Основное назначение фразеологизмов – придать речи особую выразительность, неповторимость, оригинальность, точность и образность, гарантирующие понимание национального менталитета.

Региональная ценность фразеологических выражений заключается в неоспоримой достоверности их содержания. Анализируя их, можно проследить историю страны, отчасти для ознакомления с ее обычаями и традициями, то есть получить представление о менталитете людей, говорящих на этом языке, что является важным аспектом в изучении иностранного языка и культуры.

Список литературы

1. **Барышников Н.В.** Основы профессиональной межкультурной коммуникации: учебник / Н.В. Барышников. – М. : 2013. – 368 с.
2. **Гурулева Т.Л.** Речевой портрет этнической языковой личности (сопоставительная характеристика китайской, русской и английской языковых личностей) // Культура и цивилизация / Т.Л. Гурулева. – 3-е изд. Просвещение, 2017. – 205 с.
3. **Кодухов В.И.** Общее языкознание / В.И. Кодухов. – М. : Высшая школа, 1974. – 303 с.
4. **Корнилов О.А.** Языковые картины мира как производные национальных менталитетов / О.А. Корнилов. – М. : ЧеРо, 1999. – 341 с.
5. **Кунин А.В.** Курс фразеологии современного английского языка: уч. пос. для ин-тов и фак. иностр. яз/ А.В. Кунин. – 3-е изд. стереотип. – Дубна : Феникс +, 2005. – 488 с.
6. **Садохин А.П.** Межкультурная коммуникация / А.П. Садохин. – М. : Альфа-М: ИНФРА-М, 2006. – 288 с.

УДК 372.881.111.1

ПЕСНЯ КАК ИСТОЧНИК ЖИВОГО ЯЗЫКА И СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА АУДИРОВАНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ

Легомина М.Д.

студентка IV курса направления подготовки
Филология. Английский язык и литература
Ровеньковский факультет ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
legomina.margarita@gmail.com

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

В данной статье рассматривается и доказывается целесообразность использования песен на английском языке в качестве материала для формирования у учащихся средней школы навыка аудирования.

Ключевые слова: *песня, аудирование, лексика, культура.*

Навык аудирования является одним из самых важных из тех, которые необходимо приобрести в процессе изучения иностранного языка. Слушать – это не только внимать, воспринимать, но и слышать, понимать. Понимать отдельные слова и сообщение в целом. Умение слушать – это один из главных инструментов общения. Именно слушая, мы получаем поток информации о мире, о чувствах людей, с которыми общаемся, о делах и занятиях, в которые мы погружены в ходе всей своей жизни.

Мы замечаем, что далеко не все учащиеся средней школы обладают высоким уровнем развития навыка аудирования. Первое, что приходится констатировать, это недостаточный лексический запас. И становится понятным, что говорить об аудировании нельзя в отрыве от не менее важной задачи – обучения иноязычной лексике. В этой работе надо учитывать фонетические сложности, многозначность лексических единиц, особенности употребления. Сюда же присоединяется немотивированность отдельной группы учащихся к обучению вообще. Замечено, что учащиеся внимательно слушают текст или сообщение, воспроизводимое учителем, при условии, если он говорит медленно и четко. Но как только появилось одно или несколько незнакомых слов, возникает паника. Некоторые просто перестают слушать, «потеряв нить». Чтобы этого не происходило, нужна заинтересованность, мотивация. Надо найти способ помочь учащимся не бояться и не беспокоиться. Более эффективной станет работа по развитию навыка аудирования, если учащиеся знают цель, для чего они слушают ту или иную информацию.

У многих творчески работающих преподавателей в качестве источника «реальной речи» для отработки множества различных языковых навыков используются песни – это увлекательный способ выучить язык. Звучит музыка, настроение хорошее, и процесс обучения проходит весело. Мы будем говорить в основном о положительной стороне этого веселья. Понятно, что есть и обратная сторона. Профессор канадского университета Тим Мёрфи отмечает, что громкая музыка может мешать соседним классам, нарушается привычная строгая дисциплина в самом классе, дети шумят, отвлекаются [4].

Целью нашего исследования является показать множество положительных сторон в практике использования песен на английском языке для формирования навыка аудирования у учащихся средней школы.

Профессор Университета Северная Алабама (США) Джой Браун считает очень важным для школьников, изучающих английский язык как иностранный, знакомиться с традиционными песнями, рассказами, детскими стихами страны изучаемого языка. Это часть культуры. Это познавательно.

«Помимо культурной ценности они могут помочь в практике произношения и литературных навыках», – пишет она [3].

Анализируя научную литературу, мы сделали вывод о том, что песни имеют большой обучающий потенциал, но их использование требует тщательной подготовки и отбора в зависимости от функций, которые они выполняют на уроке. Н.Ф. Орлова называет коммуникативно-стимулирующую, мотивационно-побудительную, лингво-культурную, эстетически-развивающую и иллюстративную функции [2]. М.А. Кириллова выделяет такие функции: кумулятивную, иллюстративно-тренировочную, демонстрационную, социокультурную, мотивационно-стимулирующую функции [1].

Если речь идет об обучении младших школьников и дошкольников, то не мотивация будет основным рычагом, а как раз игра и отсутствие скуки. Цель – выучить незаметно несколько новых слов. Сайт «Cambridge Assessment English» предлагает множество видео «Пой и учись» с довольно несложными текстами песен. Отрабатывается лексика по темам: Животные, Цвет предмета, Числительные, Погода и т.д.

Очень важен выбор песни. Текст не должен быть очень длинным, а темп не слишком быстрым. Не должно быть много новых слов, и они должны быть хорошо слышны. Большое количество рифмующихся слов также способствует запоминанию. Мелодия должна быть доступна, проста, ведь в классе не профессиональные певцы. Целый ряд методистов и исследователей дают советы начинающим энтузиастам о требованиях, которые надо предъявлять к отбору песен (В.Ф. Аитов, Н.Н. Ачкасова, Е.Ю. Бахталкина, Т.Н. Гнилова, К. Грэхэм, Г.Н. Доля).

При обучении подростков важно учитывать их предпочтения в музыке. Если песня им интересна, они будут полны решимости её понять. Формирование коммуникативной компетентности у школьников предусматривает осознание потребности адаптировать свою речь с учетом социокультурных особенностей собеседников. Стилль общения в социальных сетях чаще всего неформальный. Современные тексты песен часто содержат много фамильярной лексики. Знакомство с такой лексикой – это и есть повод для того, чтобы обратить внимание учащихся на необходимость выбора формы и стилия общения в зависимости от конкретной ситуации. Выбор песен должен склоняться чаще всего в сторону красоты мелодии и художественной ценности текста. Современных школьников по-прежнему волнуют вечные темы: мечта, дружба, любовь.

Так как процесс пения непрост даже для носителей языка, нужно начинать с простых упражнений. Для младших школьников можно найти музыкальный клип с субтитрами. Затем прочесть текст песни вслух, найти в словаре незнакомые слова. Далее можно слушать песню и подпевать. Именно подпевать, так как для многих пение вызывает только смущение, неуверенность в своих силах, а бывает и стойкую уверенность в своей неспособности. Для неуверенных в себе учащихся, пение в коллективе – это и есть безопасное пространство для тренировки. Их надо подбадривать и поощрять. Итогом станет умение петь, не глядя в текст песни.

Изучая иностранный язык, учащиеся слышат множество необычных звуков. Пение помогает органам речи принимать правильные формы и издавать эти звуки громко и отчетливо. Пение помогает узнать, насколько по-разному произносятся сильные и слабые звуки в английском языке, двухбуквенные звуки (phase 3 phonics digraphs). В You Tube можно найти много звуковых песен на английском языке (Phonic songs English language).

На старшем этапе обучения можно выполнять более сложные упражнения. Можно попросить учащихся подчеркнуть определенные слова в тексте песни, посчитать в них количество слогов и во время прослушивания обратить внимание на то, что один из слогов произносится сильнее, дольше и выше. Правильно поставленное ударение – один из важных элементов хорошего произношения.

Любая возможность услышать английский язык полезна. Если не на уроке в общеобразовательной школе, то на индивидуальных занятиях можно предложить ребенку прослушать песню, затем поставить на паузу и попросить его нарисовать всё, что он сейчас ощущает, что приходит в голову. Послушать еще минуту и еще нарисовать. Песни – это хороший источник также и для творческого письма. Можно раскрыть смысл и эмоции песни, предложить детям подумать, что они поместили бы в клип на эту песню.

Как и в любой работе нужна регулярность, повторение. Чтобы понять, вошли ли слова конкретной песни в активный лексический запас ученика, к ним надо вернуться. Можно придумывать различные упражнения для этого. Например, составить список слов, прозвучавших в песне и добавить 2-3 слова, которых в ней нет. Включить песню и попросить отметить слова, которые учащиеся слышат. Иными словами, не может быть работы по формуле «песня ради песни». Как не может быть и «игра ради игры». Если уходить иногда от традиционных текстов для чтения, то только для одновременного



формирования навыков аудирования, чтения, письма и говорения.

Таким образом, мы делаем вывод, что использование песен на уроке английского языка в средней школе как один из способов формирования навыка аудирования рекомендовано и целесообразно. Эффективность этого способа зависит от тщательной подготовки преподавателя и учета всех методических и педагогических принципов. Песни должны соответствовать возрастным особенностям учащихся и планируемой учебной цели, обладать воспитательной и эстетической ценностью.

Список литературы

1. Кириллова М.А. Формирование профессионально-педагогических умений у студентов в процессе обучения иностранному языку (На материале англоязычной песенной культуры) [Электронный ресурс]: Дис. канд. пед. наук : Мурманск, 2000 – 139 с. – Режим доступа: <https://www.dslib.net/obw-pedagogika/formirovanie-professionalno-pedagogicheskikh-umenij-u-studentov-v-processe.html> (дата обращения: 14.11.2021).

2. Орлова Н.Ф. Совершенствование устной речи студентов старших курсов с использованием музыкальной наглядности: (Английский язык): дис. канд. пед. наук. СПб., 1991. – С. 44.

3. Brown, J. Rhymes, Stories and Songs in the ESL Classroom. The Internet TESL Journal, 2006. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://iteslj.org/Articles/Brown-Rhymes.html> (Дата обращения: 12.11.2021).

4. Murphey, T. Music and Song. Oxford: Oxford University Press. 1992, pp. 8-9. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.bookdepository.com/Music-Song-Tim-Murphey/9780194370554> (Дата обращения: 10.11.2021).



УДК [811.112.2:811.111]’373.45:316.77:СМИ

К ВОПРОСУ О РАСПРОСТРАНЕНИИ АНГЛИЦИЗМОВ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКИХ СМИ)

Лоскутова Е.А.

студентка IV курса, специальность «Немецкий язык и второй иностранный язык (английский)»,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
ekaterinaloskutova425@gmail.com

Научный руководитель: Стасевич Ю.Ю., старший преподаватель кафедры романо-германской филологии филологического факультета ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В данной научной статье проводится общая характеристика английских заимствований, встречающихся на просторах немецкой медиа-индустрии. Автор анализирует наиболее часто встречающиеся заимствования, рассматривает уровни их ассимиляции. Отдельное внимание уделяется также причинам появления заимствований в современном немецком языке.

Ключевые слова: заимствование, англицизмы, ассимиляция, язык СМИ.

Английские заимствования в немецком языке имеют давнюю историю, которая особенно активно развивается в настоящее время. Сегодня в лексиконе современного немецкого языка насчитывается 22% иностранных слов, и 11% новых слов являются англицизмами [3]. Само понятие «заимствование» носит в лингвистике неоднозначный характер. Так, в настоящее время исследователи-лингвисты все чаще ведут полемику в отношении англицизмов, обсуждают их надобность, влияние на культуру национального языка. С одной стороны, данное явление может показаться чреватым последствиями для дальнейшего развития и популяризации конкретного языка (в данном случае – немецкого) и даже может поставить под сомнение его будущее и сохранение национальной идентичности его носителей. Хотя, с другой стороны, лишь изредка рассматривается этот вопрос с более позитивного ракурса: для заимствований, которые зачастую не представляется возможности избежать, не всегда получается найти, даже у самых квалифицированных лингвистов, аналоги в родном языке. Разумеется, создание языковых эквивалентов допустимо из двух и более словосочетаний. Однако случается, притом довольно нередко, что предложенные варианты не принимаются массой, что, как следствие, уменьшает шансы на дальнейшее их существование.

Прежде чем мы перейдем к характеристике англицизмов немецкоязычных СМИ, считаем целесообразным рассмотреть само понятие «англицизм». Согласно электронному словарю DUDEN, под англицизмом понимается характерная для британского английского языка передача явления на неанглийский язык [2]. Иначе говоря, англицизмами называют английские слова или выражения, которые заимствованы другими (неанглийскими) языками. На современном этапе развития немецкого языка процесс заимствования считается наиболее репрезентативным способом обогащения языка.

По мнению исследователей, главная роль в распространении английского языка и использовании заимствованных слов принадлежит СМИ. Цель средств массовой информации, а также рекламы, – воздействовать на массы. И хотя символом журналистики является перьевая ручка, однако в качестве единого средства своего воздействия остается язык. В современное время темпы жизни непреклонно растут, что особо ощущают на себе СМИ. Население желает получить качественную и актуальную информацию в самое краткое время. Исходя из этого, каждая медиа-организация стремится удовлет-



ворить желание потенциальных читателей самыми различными способами. Однако основным является стиль содержания. Это может быть и захватывающие факты, и броский заголовок. Последнее может достигаться путем использования в тексте запоминающихся слов или выражений из английского языка, которые обладают эмоциональной силой. В качестве примера подобных выражений можно выделить следующие: «Mega-Event», «Super-Team», «Lightshow», «Anti-Aging-Solution», «Feature», «Open-Air», «Feedback», «stylen», «managen», «downloaden», «attackieren», «stoppen», «starten», «cancel», «votieren», «cool», «clever», «fair», «slim», «permanent», «moderat» и т.д [4; 5].

Таким образом, данные примеры показывают нам, что чаще всего происходят заимствования следующих частей речи: существительное («Feedback»), глагол («downloaden»), прилагательное («cool»). Помимо этого, в числе огромного множества исследуемых примеров получилось определить отличающиеся по структуре, по степени ассимиляции и по типу заимствования англицизмы.

Так, говоря об ассимиляции, можно выделить следующие уровни:

1. Фонетический уровень. Под фонетической ассимиляцией мы понимаем уподобление звукового состава заимствованных англицизмов фонетической системе немецкого языка. В качестве примера хотим привести слово с английскими корнями «Stress», при чтении которого первый звук следует произносить как [ʃ] – в соответствии с правилами немецкой фонетики. Следующим примером может служить прилагательное «digital» (цифровой) тоже обладает произношением [digital]. Из данных примеров следует понимать, что слова прошли ассимиляцию по фонетическим правилам немецкого языка. Однако далеко не всегда онемечивание англицизмов происходит до конца. Приведем в пример англицизмы с нехарактерным для немецкого языка сочетанием звуков[dʒ]: «Joke», «Junk-Food», «Job», «Jakpot», «joogen»[4]. Исходя из примеров, мы видим, что не все англицизмы подвергаются фонетической трансформации.

2. На орфографическом уровне замечаем следующее: заимствованные существительные необходимо писать с заглавной буквы: «story» – «die Story», «baby» – «das Baby», «a women of color» – «Women of Color». Также в качестве примера рассмотрим заголовок статьи из онлайн-газеты SPIEGEL: «Warum ist Storytelling für das Marketing so wichtig?» [5].

3. Грамматическая ассимиляция заключается в перенимании набора грамматических норм одного языка другим. В процессе адаптации англицизмов в немецком языке происходит их видоизменения согласно грамматическим категориям языка-реципиента. Грамматическая ассимиляция существительных подразумевает усвоение артиклей, что является неотъемлемым показателем грамматического рода, а также склонения у существительных «der Rekord (от англ. «record») – «Ein japanischer Computertüftler und ein US-Informatikstudent haben nach eigenen Angaben die Kreiszahl Pi auf fünf Billionen Dezimalstellen berechnet und damit einen neuen Rekord aufgestellt» [5].

Что касается ассимиляции английских глаголов, то они изменяются согласно грамматической категории времени, числа и лица, приобретая окончание –en в начальной форме глагола: «Beten und chillen»[5]. В данном примере мы можем наблюдать глагол «chillen» – от англ. «to chill» (расслабляться, отдыхать), который успешно прошел путь адаптации в немецкий язык: ich chillе, du chillst, er chillt, wir chillen, er chillte, wir haben gechillt, du wirst chillen, ich würde chillen. Глагол «chillen» может употребляться в возвратной форме – «sich chillen».

Следует также акцентировать свое внимание на том, что английские заимствования зачастую служат в качестве компонентов результативного словообразования. В ходе исследования материала немецкоязычной медиа-индустрии было обнаружено такое лингвистическое явление, как гибридные слова и фразы. Под этим термином следует понимать слова, которые состоят из лексем немецкого и английского языков. В качестве подтверждения этого можно привести следующие обнаруженные примеры: «Gesichtserkennungssoftware», «Mobile-Health-Angebot», «Brexit-Termi», «Digitalkünstlerin» и т. д [4].

Перейдем к рассмотрению функций англицизмов, что раскроет нам более полное понимание использования английских заимствований в средствах массовой информации. Так, выделяют следующие функции: терминологическая функция; информативная функция; заместительная функция; коммуникативная функция; конспирирующая функция; аттрактивная функция.

Говоря о функциях англицизмов в немецких СМИ, можно отметить, что аттрактивная является доминирующей. Удачное использование англицизмов для привлечения внимания заключается в том, что для населения Германии они выглядят нестандартно и бросаются в глаза на общем фоне материала. Помимо этого, активно используемая лексика выполняет заместительную функцию, в результате которой язык Гёте пополняется иноязычными синонимами внутри определенного контекста или в рамках конкретного стиля речи. В целом популярные англицизмы больше выполняют прагма-



тические функции. В отличие от общеупотребительной лексики тематически отнесенные англицизмы экспрессивностью не отличаются и тяготеют к выполнению номинативных функций, в большей степени терминологической. Подобная склонность связана с тем, что данные англицизмы по своему типу в основном являются терминами, основная роль которых заключается в номинации каких-либо предметов или явлений. Прагматическая функция среди тематически отнесенных англицизмов чаще реализовывает лексика тематических групп «политика» (аттрактивная функция) и «спорт» (конспирирующая).

Следует также акцентировать внимание на том, что определенная категория английских заимствований широко распространена наравне с лексемами немецкого происхождения, потому что представляет собой частичную идентичность по сравнению со своими аналогами: «Hobby» – «Lieblingsbeschäftigung»; «Fan» – «Liebhaber»/ «Anhänger»; «Shorts» – «kurze Hose» [5]. Английское слово «Song» в большинстве случаев передает определенный музыкальный мост, соединяющийся с общепринятыми музыкальными предпочтениями современности, в отличие от немецкого слова «das Lied». В свою очередь, хотим заметить, что хоть и существуют во многих случаях идентичные аналоги заимствованиям, немецкие эквиваленты до конца не могут передать сути эмоционально окрашенных англицизмов, которые порой становятся понятнее и привычнее, чем «свои» слова: «Trash Look – Müllaussehen», «Bike – Fahrrad», «Event – Veranstaltung» [1].

Ассимиляция англицизмов в немецкой медиа-сфере, безусловно, происходит с «внутреннего» согласия населения. При этом массы не могут просто «пропустить через себя» услышанные или увиденные иноязычные единицы. При поиске статьи или телевизионного выпуска в Интернете по заголовку, содержащего англицизм, у пользователей крепко останется в памяти это слово. А это может привести к тому, что человек будет использовать именно его, хотя существует аналог данной языковой единицы в родном языке. Например, представители молодого поколения активно применяют в своей речи всякого рода англицизмы и полагают, что это модно. Однако в первую очередь незачем употреблять неизвестные собеседнику выражения. Но, главное, ассимиляция англицизмов в СМИ коснется будущих поколений, которые могут уже задуматься о том, какой язык им считать родным.

Результаты проведенного нами анализа позволяют сделать некоторые частные выводы о том, что популярность английских заимствований в современных немецких СМИ обуславливается многими факторами. Однако основным из них можно выделить спрос аудитории. При этом довольно невысокий процент населения в полной мере владеет английским языком, чтобы понимать речь англоговорящего. Тем самым нередко можно обнаружить ситуацию, когда смысл понравившегося англицизма непонятен. Но людей это не останавливает, ведь буквально каждый желает следовать моде и ее тенденциям. И они полагают, что автор статьи, радио-, телеведущий является законодателем модных вкусов и к нему следует прислушиваться.

Употребление англицизмов в немецких средствах массовой информации носит на данный момент толерантный характер. Однако если допустить в дальнейшем пополнение списка этих английских заимствований, то это приведет к опасным последствиям. Имеется в виду утрата уважения к своему родному языку, т.е. языку своих предков, своей культуры, а значит, истории. Подобный результат может спровоцировать потерю немцами своей национальной идентичности, своей целостности и нерушимости.

Список литературы

1. **Россихина Г.Н.** Новый англонемецкий язык: угроза и реальность? / Г.Н. Россихина // Филологические науки. – 2001. – № 2. – С. 109–116.
2. **Duden Online-Wörterbuch** [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Amerikanismus> (Дата обращения: 14.04.2019).
3. **Kirkness A.** Europäismen/Internationalismen im heutigen deutschen Wortschatz / A. Kirkness // Institut für Deutsche Sprache – Berlin: DeGruyter, 2001. – S. 105–130.
4. **Der Tagesspiegel** [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.tagesspiegel.de>. (Дата обращения: 28.04.2021).
5. **Der Spiegel** [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.spiegelonline.de. (Дата обращения: 25.10.2021).



УДК 791.43.03

ТАЙВАНЬСКИЙ КИНЕМАТОГРАФ КАК СПОСОБ РЕФЛЕКСИРОВАНИЯ ТРАВМАТИЧЕСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ОПЫТА

Мусиенко В.Г.

студент IV курса, специальность «Филология. Китайский и английский язык и литература», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

musiencko.valera@gmail.com

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

В данной статье рассматривается этническое кино Тайваня в его отношении к историческим событиям данного региона, имевших место быть в период с конца XIX до середины XX вв.

Ключевые слова: *российское киноведение, история китайского кино, этническое кино Китая, Новая волна тайваньского кино, У Нянь-чжэнь, Хоу Сяосянь.*

Китайские диалектные фильмы имели разные периоды в своей истории: они становились предметом гонения в жесткой политике унификации языка с целью объединения населения, были специализацией и источником доходов различных киностудий, а в данный момент обретают своё законное место в кинематографе и отношение к ним становится всё более справедливым. В такой же степени сложна и история фильмов различных этносов, живущих на территории Поднебесной или – что часто идёт в комплекте – связанных с ней одной культурой. Особый интерес вызывает Тайвань, находившийся в изоляции от событий, происходивших на материковой части Китая, с середины 80-х годов XIX века до конца первой половины XX века. Но ни Китай, ни Тайвань не избежали «модернизации», происходившей в начале XX века.

Начиная с движения «Четвёртого мая», китайские «модернисты» (это довольно общее выражение, включающее широкий круг людей с разными идеологическими вкусами, от радикальных интеллектуалов до гуманистов, от коммунистов до индивидуалистов) неоднократно использовали этот термин. «Модернизация» была равнозначна «вестернизации» – Запад ассоциировался с важнейшими средствами модернизации: наукой и технологиями. Кроме того, Запад также символизировал революцию, демократию, свободу личности в зависимости от идеологических убеждений говорящего. В то же время эти модернисты были яркими националистами в отношении своей культурной идентичности. Хотя материковый Китай и Тайвань по-своему заявляют о подлинности китайского культурного наследия, оба общества значительно изменились в процессе модернизации. Следовательно, «подлинная» китайская культура, которая никогда не существовала в строгом смысле слова, стала более, чем когда-либо, мифом.

Парадоксально, но люди по обе стороны Тайваньского пролива претендуют на более развитую современность (или вестернизацию), поскольку современность ассоциируется с прогрессом, а традиции – с отсталостью на «универсальном» языке глобальной цивилизации, особенно для культуры третьего мира. Эти явно противоречивые утверждения раскрывают реальность эпохи глобализации: если дихотомия между Востоком и Западом была изобретением западных ориенталистов для создания собственного «Иного» [4, с. 3], то это разделение стало более, чем когда-либо, неустойчивым. Но это не означает, что весь мир может праздновать утверждение универсальности. В процессе глобализации различия не могли быть уменьшены без насилия «гиперреальной финансиализации» – если использовать выражение Гаятри Спивак [6, с. 364]. Более того, этот процесс может также создавать и



усиливать другие различия внутри культуры, как, например, в случае с материковым Китаем и Тайванем.

В отличие от литературы, которая опирается на письменные тексты, специфичные для языка, кино обычно претендует на определённую универсальность за пределами национальных границ вследствие его акцента на визуальность. Если литература играет важную роль в формировании нации как «воображаемого сообщества» – Бенедикт Андерсон связывает это с происхождением «печатного капитализма» [1, с. 36], – кино может функционировать как средство интернационализации, как в случае с экспериментальными фильмами в Китае и на Тайване в 1980-х и 1990-х годах. Можно сказать, что национальное кино – это противоречие в терминах, потому что оно часто возникает в процессе интернационализации, а его предполагаемая аудитория частично, если не в большинстве, интернациональна. Например, хотя создатели фильмов Пятого поколения и Нового кино по обе стороны Тайваньского пролива время от времени заявляли, что хотели бы создавать хорошо узнаваемое национальное кино, им часто приходится отдавать предпочтение глобальной аудитории в ущерб местной. Причину понять нетрудно: признание международной кинематографической среды (например, жюри международных кинофестивалей) является наиболее эффективным средством получения этим фильмам статуса представителя национальной культуры, а также дальнейшей финансовой поддержки их авторов из транснациональной среды.

Если нацию определить как «воображаемое политическое сообщество», которое объединяет различных людей после смерти Бога, смерти короля (можно добавить, смерти Мао) и смерти человека [1, с. 9–36], китайцы на материке и Тайване связаны воображаемым культурным сообществом после полувека политической сегрегации. По обе стороны Тайваньского пролива коллективное воображаемое настолько изменилось в ходе соответствующих процессов модернизации, что их точки соприкосновения значительно уменьшились, несмотря на общий язык.

В связи с этим стоит затронуть период управления Тайванем Японией (напомним, что Тайвань был впервые колонизирован Голландией ещё в начале XVII века). Японцы, оккупировавшие Тайвань с 1895 по 1945 год, вероятно, были последними колонизаторами этого острова. Большинство населения Тайваня имеет этническое китайское происхождение, и коренные жители, первые жители Тайваня (самые ранние из них, народность Ямей, предположительно начали жить на острове от пяти до десяти тысяч лет назад), были «понижены» до статуса меньшинства различными колонизаторами, которые уничтожали их, начиная с голландского правительства, чему способствовали их миссионеры [3, с. 153–182]. В течение XVII и XVIII веков, поскольку правительство Цин запретило китайским иммигрантам привозить свои семьи на Тайвань, чтобы удержать их от восстания против своих маньчжурских правителей, многие смешанные браки между китайскими мужчинами и женщинами-аборигенками происходили до такой степени часто, что коренное население было сильно уменьшено. Поскольку в настоящее время аборигены в основном проживают в горных районах Тайваня, они получили на официальном языке титул горных или высокогорных меньшинств (шанди цзу (山地族) или гаошань цзу (高山族)). Между тем китайские поселенцы составили большинство населения Тайваня во времена династии Цин. После исхода националистического правительства с материка на Тайвань в 1949 году оно в значительной степени полагалось на американскую экономическую мощь и военную защиту – особенно на ранней стадии своего экономического развития. Поэтому американцы обладали своего рода колониальной властью, несмотря на отсутствие колониальных институтов. Более того, в начале своего правления, отчасти для оправдания своего правящего статуса, националисты с материка усилили этническое разделение между жителями материка (вайшэнжэнь, 外省人) и тайваньцами (бэньшэнжэнь, 本省人), хотя оба имеют китайскую этническую принадлежность. Социолог Иммануил Валлерстайн объясняет такое явление так: «Везде, где мы находим наемных работников, находящихся в разных типах структур домохозяйств, от более высокооплачиваемых работников, находящихся в более “пролетаризированной” структуре домохозяйств, мы, как правило, в то же время обнаруживаем, что эти разновидности структур домохозяйств расположены внутри “сообществ”, называемых “этническими группами”. То есть, наряду с профессиональной иерархией, происходит “этнизация” рабочей силы в границах данного государства» [7, с. 71–85].

На начальном этапе националистического правительства на Тайване мало кто из тайваньцев считался достойным доверия для руководящих должностей, потому что они были «порабощены» японцами. Только после окончания Второй мировой войны националистическое правительство изменило официальный язык на китайский. В результате послевоенное поколение Тайваня, получившее образование на японском языке в течении этого полувека, внезапно обнаружило, что их образование практически бесполезно. По этим причинам разделение на тайваньцев и жителей материка первоначально



превратило «численное большинство», а именно тайваньцев, в «социальные меньшинства» из-за отсутствия у них политической и экономической власти. Эта ситуация начала меняться в 1970-х годах отчасти из-за того, что Цзян Цзинго – президент Китайской Республики в 1978–1988 гг. – унаследовал власть своего отца, а отчасти из-за быстрого экономического развития. Цзян был относительно более открыт для тайваньцев. В 1987 году он своим решением закончил четыре десятилетия военного положения, введённого националистическим правительством после инцидента 28 февраля – имеется в виду антиправительственное выступление на Тайване, которое началось 27 февраля 1947 года и было жестоко подавлено гоминьдановским правительством. Между тем, экономические изменения, особенно бум на рынке недвижимости в 1980-х годах, который принёс большую пользу тайваньцам благодаря значительной доле собственности на землю, также улучшили их политическое положение.

У Няньчжэнь (吳念真), коренной житель Тайваня, бывший писатель-романист и один из самых плодотворных сценаристов Нового кино, в 1996 году снял свой второй фильм «Будда проклял Америку» (Тайпин тяньго, 太平天国, 1996) и стоит уточнить, что англоязычное название фильма звучит как «Buddha Bless America». Фильм рассказывает о тайваньской деревне, временно превращённой националистическим правительством в военную базу для американских солдат в разгар войны во Вьетнаме. Все жители временно переселились в кабинеты начальной школы, освободив тем самым жилые комнаты для американских солдат, которые проводили военно-полевые сборы в их деревне. Первоначально жители деревни соглашались принять такое положение дел из-за предложения правительства о компенсации их потерь и по убеждению одного из жителей. Этот уважаемый сельский житель по имени Мозг (синь, 神) – единственный образованный взрослый в деревне, он безгранично восхищается американскими технологиями, но втайне надеется, что американские военные врачи смогут провести микрохирургическую операцию на пальцах его брата, повреждённых в результате несчастного случая во время работы на Японскую фабрику. В фильме представлены сатирические образы разных людей: сам Мозг, коренной интеллигент, слепо восхищающийся всем, что связано с Соединёнными Штатами, американские солдаты в их простодушии и нечувствительности к местной культуре, офицеры-националисты в их снисходительности к американцам и сами тайваньские сельские жители в их эгоизме и невежестве. В центре сюжета многоуровневые конфликты вокруг временной военной базы США: конфликты между националистами (в основном жителями материка) и тайваньцами, между американскими солдатами и тайваньскими сельскими жителями, а также между самими сельскими жителями.

Попытку осмысления прошлого часто предпринимает и другой ключевой режиссёр тайваньского кино – Хоу Сяосянь. Возвращаясь к проблеме японского правления Тайванем, хочется сфокусироваться на одном из его фильмов, а именно «Городе скорби» (Бэйцин чэнши, 悲情城市, 1989). Действие начинается в 1945 году, точнее, с капитуляции Японии (мы слышим стоны женщины во время родов, смешанные с обращением императора Хирохито о капитуляции по радио) (Рис. 1) и заканчивается в 1949 году, когда Гоминьдан переместил всё своё правительство на остров. В этой саге о семье Лимов этическое недомогание отражает духовную пустоту в нации, которая является предметом второго уровня повествования. В обоих случаях содержится этиологическое исследование социальной и политической жизни Тайваня.

Связь между семьёй и государством напоминает «национальную семью» или «корни и ветви» в традиционной китайской мысли. В «Великом учении» («Да сюэ», 大学), содержащем этические представления о семейной и социальной жизни, уточняется, что никогда не бывает случая, когда «корень в беспорядке, а ветви в порядке» [8, с. 87]. И наоборот, никогда не бывает случая, чтобы практика жэнь (человечность, 仁) и и (праведность, 義) отсутствовали в ветвях, но корни оставались надёжными. Воспроизведение этой конструкции в «Городе скорби» указывает на конфуцианскую этику в политическом бессознательном фильма и означает присутствие традиционалистского идеала как основу для критики национального государства. Дискурсивность также отличает данный фильм от тайваньских транснациональных, глобализированных фильмов Пятого поколения китайских кинематографистов, появившихся в ответ на международный культурный рынок.



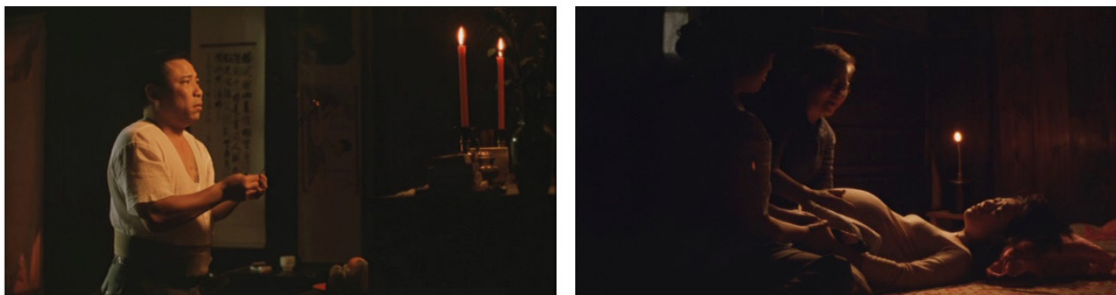


Рис.1 Сцена рождения ребёнка в фильме «Город скорби» (Бэйцин чэньши, 悲情城市, 1989). Реж. Хоу Сяосянь

После сцены рождения ребёнка, повествование переходит к повседневной жизни семьи и завершается окончательным исчезновением семейной линии Лим: в конце фильма всё, что остается, – это старик, душевнобольной калека, женщины и их дети. Остальные мужчины «лимской» группы «либо мертвы, либо пропали без вести или находятся в тюрьмах Гоминьдана» [5, с. 151]. Ип также отмечает, что распад патриархальной семейной структуры, по-видимому, является лейтмотивом фильмов Хоу (там же, с. 166)]. Образно говоря, семья – это микрокосм государства, и её упадок из-за недомогания предполагает, что нация точно так же обречена на гибель.

Среди Лимов – овдовевший гангстер Ах-лук-сай (Линь элу, 林阿禄), четверо взрослых сыновей которого фигурируют в качестве главных героев в фильме. Самый старший из них, Вэньсюн (Линь вэньсюн, 林文雄), является бандитом и управляет семейным ночным клубом, который носит название «Little Shanghai». Ночной клуб играет роль прикрытия для игорного заведения, в котором встречаются проститутки, гангстеры и торговцы на чёрном рынке. Наличие этих фигур нарушает этику Лимов и является признаком дидактического подтекста в структуре фильма. Вэньсюн при этом сам торговец с черного рынка, он член семьи, наиболее хорошо понимающий социальные и политические реалии Тайваня, т.е. его колониальное и неоколониальное наследие [2, с. 52]. И он, Вэньсюн, находится в отчаянии: «Мы, бэньшэньжэни [т.е. тайваньцы. – В. Г.], такие жалкие. Сначала, пришли японцы, потом китайцы. Все наживаются на нас, все пользуются нами, и никто нас не любит». Его комментарий резюмирует историческое лишение владением острова и его проблемный суверенитет, установившийся в конце войны.

Второй сын, Вэньлун (Линь Вэньлун, 林文龙) – врач, призванный японцами во время войны. Вэньлун был отправлен на Филиппины и исчез, но его жена продолжает надеяться, что однажды он вернётся. Вэньлян (Линь вэньлян, 林文良), третий сын, был также отправлен за границу во время войны и вернулся из Шанхая с посттравматическим стрессовым расстройством (ПТСР). Этот сын оказывается вовлеченным в бандитскую деятельность семьи, арестован властями Гоминьдана по обвинению в шпионаже и подвергается пыткам в тюрьме. В конце фильма он доведён до жалкого состояния необратимого помешательства.

Четвёртый сын, Вэньцин (Линь вэньцин, 林文清), глухонемой, фотограф-интеллектуал и член политического подполья, участие в котором является для него вторичной деятельностью. По сюжету он влюбляется в сестру одного из участников этого самого подполья, Хироми, они женятся и у них появляется сын. Особенности Вэньцина, вызванные его инвалидностью, ставят его вне семейной и национальной жизни. Исключённый, он сблизается с Хироэ, братом Хироми, и друзьями самого Хироэ – интеллектуалами левых взглядов. Японские имена, данные Хироэ и его сестре, отражают гибридную природу исторического прошлого Тайваня. Братьям и сёстрам даны японские имена в знак признания языковой политики колониального правительства в период милитаризации. Эта политика вынудила местное население принимать японские имена на протяжении всего оставшегося периода колониального правления.

В фильме закадровый голос Хироми кинематографически синхронизирован со сценами семейной частной жизни, но когда её закадровый голос описывает публичные события, звуковая дорожка переключается на всеведущее или квазивсёведущее повествование от третьего лица, т.е. самого Хоу Сяосяня.

Как отмечает Джун Ип, «Гоминьдан умело применил “риторику национальности”, чтобы интегрировать Тайвань в более крупную “китайскую культурную идентичность” и сплести цельное повествование о китайской государственности», которое отрицало бы различия [5, с. 139]. Включение этих отличий в фильм отражает чувствительность Хоу к гео-историческому месту Тайваня. Этот метод позволяет Хоу комментировать трагедию таким образом, чтобы передать его этические взгляды, его взгляд на культурную жизнь и его политическое видение современной национальной жизни.



Пегги Чао говорила, что «Город скорби» представляет собой поиск истоков истории, который, как предполагает критик, является тайваньским по своей природе. История Тайваня состоит из множества нитей и гибридности, являясь результатом наследия колониализма, неоколониализма, традиционализма, современной эпохи, а также языковых и этнических различий. Многие из этих элементов были недавно воскрешены с целью пересмотреть историю. При этом категории класса, поколения и этнической принадлежности вступают в игру в создании гегемоний, предполагающих выборочные интерпретации. Посредством гендерного дискурса исследование Хоу сливается с настоящим временем из тех нитей, которые были забыты, подавлены, принижены или упущены, открывая тем самым пространство для ряда интерпретаций. Дневник Хироми, который является средством выделения этих моментов на первый план, одновременно подчёркивает ценность женского дискурса в написании истории.

Таковы некоторые из тех инструментов, которые кинематограф Тайваня применяет в работе с такой сложной, неоднозначной и болезненной темой, как собственная история, но которыми, конечно, тема не исчерпывается. Чего стоит только возможное рассмотрение хронологии «эволюции» подхода Хоу Сяосяня к режиссуре своих фильмов, который резко изменился, когда он познакомился с биографией Шэнь Цунвэня (沈从文) и подвергся влиянию в общении с другими режиссёрами своего поколения, что отразилось в фильме «Парни из Фэнкуэй» (Фэнгуй лай дэ жэнь, 風櫃來的人, 1983), а своей кульминации достиг в фильме «Три времени» (Цзуйхао дэ шигуан, 最好的时光, 2005).

Список литературы

1. **Anderson B.** *Imagined Communities.* / Benedict Anderson. / London: Verso, 1983. – 256 p.
2. **Dissanayake W.** *New Chinese Cinema, Images of Asia.* / Wimal Dissanayake, Kwok-Kan Tam. / Oxford University Press, 1998. – 120 p.
3. **Gyan P.** *After Colonialism: Imperial Histories and Postcolonial Displacement.* / Gyan Prakash (ed.). / Princeton: Princeton University Press, 1995. – 336 p.
4. **Said E.** *Orientalism.* / Edward Wadie Said. / New York: Columbia University, 1979. – 368 p.
5. **Sheldon Hsiao-peng L.** *Transnational Chinese Cinemas: Identity, Nationhood, Gender.* / Sheldon Hsiao-peng Lu (ed.). / Honolulu: University of Hawai'i Press, 1997. – 428 p.
6. **Spivak G.** *A Critique of Postcolonial Reason: Toward a History of the Vanishing Present.* / Gayatri Chakravorty Spivak. / Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1999. – 464 p.
7. **Wallerstein I.** *Race, Nation, Class: Ambiguous Identities.* Trans. Chris Turner. / Balibar Étienne, Immanuel Wallerstein. / London: Verso, 1991. – 232 p.
8. **Wing-Tsit C.** *A Source Book in Chinese Philosophy* / Wing-Tsit Chan. / Princeton: Princeton University Press, 1963. – 888 p.

УДК 811.161.1'42'27

МЕНЮ КАК ЖАНР ГАСТРОНОМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Олач Д.В.

студентка IV курса, специальность
«Русский и английский язык и литература»,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
colncemoe4k@gmail.com

Научный руководитель: Соболева И.А., канд. филол. наук, доцент, и. о. заведующего кафедрой русского языкознания и коммуникативных технологий ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

Данная статья посвящена изучению языковой сферы, связанной с гастрономией. Рассматривается особый способ коммуникации и межнационального общения – гастрономический дискурс. Меню как жанр гастрономического дискурса изучается с точки зрения социолингвистики, рассматривается лексическое значение и этимология термина.

Ключевые слова: дискурс, гастрономический дискурс, социолингвистический анализ, меню, языковые средства, кулинарный нейминг.

Лингвистический поворот в западноевропейской философии, который произошел в начале XX века, определил язык важнейшим предметом для исследования. В фокусе интересов современного языкознания находится речевая деятельность, которая изучается также смежными с лингвистикой областями знаний: психологией, социологией, культурологией. Многие ученые и исследователи анализируют дискурс с точки зрения взаимоотношений языка, культуры и мышления.

Понятие «дискурс» за последние десятилетия стало одним из самых востребованных в гуманитарной науке. Философия, политология, социология, литературоведение и лингвистика фокусируют вокруг него свои исследования. В лингвистической науке дискурс соотносится с такими понятиями, как высказывание, речь, текст, коммуникативная ситуация, монолог, диалог. В отечественной лингвистике данный термин закрепился в начале 80-х гг. благодаря Ю.С. Степанову, который пришел к выводу, что «дискурс – это «язык в языке», но представленный в виде особой социальной данности [9, с. 35].

Меню как жанр гастрономического дискурса может рассматриваться с точки зрения лингвистики и социологии. Заимствованное в конце XIX века из французского языка слово menu («меню») в значении «ограниченное количество блюд» восходит к лат. Minus [10, с. 149]. В словаре С.И. Ожегова находим следующее толкование данной лексемы: «подбор кушаний, а также листок с их перечнем» [4, с. 337].

Коммуникативные установки исследуемого жанра гастрономического дискурса в качестве рекламного блока дают основания для социолингвистического анализа, в котором определяющими являются социальные характеристики прогнозируемого клиента и ценностные характеристики предлагаемого товара. Список блюд с указанием цен – это не просто меню, а внутренняя реклама заведения, от которой зависит его успех и востребованность. Специфическая кулинарная лексика содержится в текстах меню, а в описаниях прослеживается стиль рекламы.

Предназначение данного жанра как эффективного средства рекламы и отражения специфики предприятия определяет требования к оформлению. Обязательной составляющей меню в учреждениях общественного питания высокого класса должны быть фирменные блюда. Проиллюстрируем тезис примерами, выбранными автором с электронных ресурсов тематических заведений, таких как ресторан русской кухни «Ермак», ресторан русской, европейской и азербайджанской кухни «Сказка Востока» в г. Москва, ресторан «Югославия» в г. Воронеж:

– «Осетр запеченный, с икрой черной к столу поданный», «Гусь деревенский», «Заливное из судака», «Поросенок» и др. [1];



– «Рибай аргентинский», «Огни Баку», «Ризотто с шафраном», «Пити», «Дюшбара», «Кюрза», «Буглама из баранины», «Хаш говяжий», «Долма из виноградных листьев» и др. [2];

– «Югославия», «Сабля царя Лазара», микс-гриль «Черногория», «Баран жареный», «Баран в молоке» [3].

Меню могут украшать эмблемы, крылатые выражения, отображающие специфику ресторана или кафе. Так, например, девиз ресторана «Югославия» – «Ресторанов много, а Югославия одна!» – подчеркивает тематическое направление этого заведения, акцентирует внимание посетителей на уникальности единственного уголка сербской культуры в г. Воронеж, помогает окунуться в атмосферу кухни балканских народов [3].

При составлении текста меню учитывается стиль кухни, целевая аудитория, отличительные особенности среди соседних ресторанов или кафе, сезонность продуктов. Следует также учитывать, что тематическое направление текста определяется особенностью заведения. Так, в заведениях азербайджанской кухни традиционными в перечне блюд будут буглама, хаш (первые блюда), долма, кюрза, сажж-кебаб (вторые блюда), сербской кухни – палачинки (блинчики), чорба (суп), пребранец (горячая закуска) [2; 3].

Создать благоприятное представление о блюде помогают «языковые игры», к которым относятся каламбуры, остроты, различные виды тропов и фигур речи: метафора, метонимия, сравнение, аллюзия и т.д. В основе кулинарного нейминга лежит необходимость выделения уникальности предлагаемого товара. Это может быть способ приготовления, происхождение, ингредиенты, вкусовые свойства и аромат. Для привлечения клиента зачастую используется транскрипция или транслитерация иностранных слов. Например, название «Somerset lamb cutlets» красиво произносится на английском, имеет эстетическое воздействие на потребителя, но теряет свою уникальность в переводе на русский: «Сомерсетские отбивные котлеты из баранины». Для успеха ресторана или кафе важным является не только привлекательное название, но и точность передачи сути. Так, в переводе большинство блюд французской кухни теряют свою привлекательность и утонченность. Например, французское «piage de rommes de terre» переводится как «туча картофеля». В процессе перевода данного жанра гастрономического дискурса необходимо быть осведомленным с гастрономической картой страны, поэтому преимущество следует отдать транслитерации названий блюд [8, с. 57].

Представленные языковые средства, используемые в создании яркого и запоминающегося рекламного образа предлагаемых блюд, подчеркивают ключевую информацию для потребителя, а также обладают высокой эмоционально-экспрессивной степенью воздействия. Для описания предлагаемых яств могут использоваться такие эпитеты:

– подчеркивающие визуальные особенности блюд: нежный, карамелизованный, игристый, сочный, шипучий, ручной работы и др.;

– подчеркивающие вкус: пряный, пикантный, острый, ледяной, хрустящий, кремовый, рассыпчатый и др.;

– вызывающие определенные ассоциации: крестьянский, традиционный, деревенский и т.д.;

– устанавливающие географическую принадлежность различных ингредиентов блюд: экзотический, итальянский, средиземноморский, французский, дальневосточный и т.д.;

– для описания полезных и здоровых блюд: низкокалорийный, натуральный, свежий, органический, вегетарианский, легкий и др.

Как видно из примеров, вербальный рекламный образ помогают создать тропы, среди которых распространены эпитеты и метафоры: «Медведь промысловый томленный с овощами», «Супы и хлебки с костров степных», «Лосятина маринованная по оригинальному старинному рецепту с заморским булгуром, белыми грибами и вяленными томатами», «Нежная вырезка косули с обжаренными овощами в гранатовом соусом», «Дикая оленина на углях с маринованной грушей и ежевичным соусом, сибирский муксун, нарезанный тонкими ломтями, поданный с солью и перцем»; «Тушеные овощи и зелень делятся с мясом своими соками и сами пропитываются густым мясным ароматом», «Настоящие сочные хинкали, румяный хачапури, ароматный шашлык и душистые пхали» [1;2].

Экспрессивным средством могут быть эмоционально-оценочные фразеологизмы с положительной семантикой: «Фирменное блюдо от самой Канделаки – рулетки “Тинатин”, которые обязательно придется по вкусу посетителям, следящим за фигурой»; «Чесночный цыпленок чкммерули действительно тает во рту».

В названиях яств могут использоваться топонимы (Салат «Югославия», «Микс-гриль Черногория», «Адрия», «Босна», «Сербская фасоль», «Рыба по-белградски», «Форель по-балкански»; «Огни Баку», «Грузинские хинкали»), метафоры, указывающие на социальное положение («Шах-плов из ба-



ранины», «Королевский оливье», «Шашлык Королевский», «Ассорти из шашлыков по-хански», «Телятина по-генеральски», «Атаманская закусочка ядреная») [1; 2; 3].

Интересный материал для исследования представляет использование аллюзий с опорой на популярные литературные произведения, кинематограф, исторические события: салат «Мозги Берлиоза», «Суматоха в 72 канцелярии», «Закуска Бегемота», «Мастер», «Симпатичный иностранец» (аллюзия на творчество М.А. Булгакова); горячие закуски «Царевна-лягушка», «Лис в курятнике», «У самого синего моря» (аллюзия на народные сказки); «Фаршированная стерлядь «Старая площадь» по рецепту Спецбуфета №1 Генерального секретаря ЦК ВКП(б)» (аллюзия на фильм «Место встречи изменить нельзя»). Следует отметить, что процесс разработки нового имени для ресторанный блюда, или кулинарный нейминг, имеет в своем арсенале множество приемов для создания яркого и запоминающегося названия. Например, московский ресторан русской кухни «Ермак» предлагает яства с уникальным названием: «Икра рыб лососевых с берегов восточных, дальних», «Рыбное ассорти от Енисея до Камчатки», «Атаманская закусочка ядрёная», «Белые грибочки в лукошке», «Доска сыров купеческих», «Биточки из астраханской щуки с пюре», «Котлетки из муксуна с молодыми кабачками и лесным орехом», «Шейка свиная, в пряном маринаде моченая, на стол с овощами подана», «Картофель печёный с корочкой манящей», «Квас хлебный, ядрёный» [1].

Таким образом, гастрономический дискурс занимает важное место в социальной сфере, является основным способом массовой коммуникации и межнационального общения. Языковая картина мира и гастрономия находятся во взаимодействии и являются неотъемлемой частью национальной культуры. При этом наименования гастрономических явлений отражают национальную, историческую, психологическую специфику. Меню как жанр данного дискурса обладает своими специфическими лингвистическими, социолингвистическими и лингвокультурологическими характеристиками, которые предоставляют широкое поле для исследований в разных направлениях. Изучение его лингвистических характеристик помогает выявить связи между языковой картиной мира и гастрономическими объектами на уровне номинативного фонда языка. Меню можно рассматривать с точки зрения эффективного средства для внутренней рекламы заведений общественного питания, а также среды для активного кулинарного нейминга. Это своеобразный каталог ресторана и кафе, который привлекает и удерживает клиента. Меню – это двигатель ресторанный бизнеса, и использовать его необходимо с максимальной отдачей.

Список литературы

1. Меню ресторана «Ермак» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.restoran-ermak.ru/>, свободный. (Дата обращения: 30.11.2021 г.).
2. Меню ресторана «Сказка Востока» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://skazka11.ru/cheef_offer свободный. (Дата обращения: 30.11.2021 г.).
3. Меню ресторана «Югославия» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.yugoslavia-vrn.ru/> свободный. (Дата обращения: 30.11.2021 г.).
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка. Изд. 5-е, стереотип / С.И. Ожегов. – М. : Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1963. – 900 с.
5. Похлёбкин В.В. Моя кухня и мое меню / В.В. Похлёбкин. – М. : Центрполиграф, 2004. – 544 с.
6. Розенталь Д.Э. Справочник по русскому языку: практическая стилистика / Д.Э. Розенталь. – М. : ОНИКС 21 век: Мир и образование, 2003. – 380 с.
7. Селеванова Е.В. Транслитерация и визуализация меню на предприятиях сервиса: учебное пособие / Е.В. Селеванова. – М. : Русайнс, 2015. – 88 с.
8. Степанов Ю.С. Язык и наука конца XX века / Ю.С. Степанов. – М. : Российский государственный гуманитарный университет, 1995. – 432 с.
9. Этимологический словарь русского языка. Вып. 10: М / Под общей редакцией А.Ф. Журавлева и Н.М. Шанского. – М. : Изд-во МГУ, 2007. – 400 с.



УРБАНИЗМ В ЛИТЕРАТУРЕ

Пономарева Ю.С.

студент III курса, специальность «Начальное образование», Ровеньковский факультет
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
uiponrovenki@gmail.com

Научный руководитель: Тыщук Д.С., старший преподаватель кафедры начального образования, Ровеньковский факультет, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В данной статье раскрывается сущность эстетики урбанизма в литературе. Внимание автора статьи акцентировано на особенностях литературной интерпретации образа города.

Ключевые слова: *урбанизм, город, литературное произведение.*

Значение города в жизни человека и общества невозможно переоценить. «Сегодня, как и в прошлом, образ города находит свое отражение в художественной литературе, живописи, музыке, кинематографе, театре» [5, с. 32].

Развитие урбанистической тематики в литературе связано с появлением значительного количества произведений, в поэтике которых образ города представляется одним из концептуальных. Следует отметить, что если в других видах искусства воспроизведение города и городской тематики в основном имеет прогрессивный характер, то только в литературе город представлен наиболее комплексно, осмысленно, в проекции на внутренний мир человека, особенности его мировосприятия и ценностной системы.

Урбанизм – отражение в литературе большого города с высокоразвитой техникой и индустрией, городского быта, особенностей психики, порожденных городским укладом. «Городская тематика, появляясь со второй трети XIX в. и получая все большее значение в литературе по мере развития промышленного капитализма, выдвигалась прежде всего реализмом» [4, с. 669].

Урбанизм в литературе – отражение большого города, высокоразвитой техники и индустрии, городского быта, особенностей психики, порожденных городским укладом, в тематике, образах, стиле. Городская тематика получает все большее значение в литературе по мере развития промышленного капитализма.

В литературоведении выделяется целая область художественного творчества – «урбанистическая литература – в которой “героем” является город. Это не означает что к урбанистической литературе могут быть отнесены только те произведения, в которых город – основной герой повествования» [1, с. 13]. Речь идет о комплексе литературных произведений, в которых город функционирует как важная эстетическая составляющая понимания смысла произведения.

Каждый автор видит город по-своему по разным причинам: психология, биография, социальный статус, личный опыт, накопленный писателем на данный момент, темперамент, – все эти факторы самым непосредственным образом влияют на восприятие среды обитания и, как следствие, на ее описание. В разных произведениях авторы акцентируют внимание на отличающихся аспектах городской жизни.

Особенностью урбанистической литературы является то, что город воспроизводится синтетически, комплексно, как соединение различных компонентов. «Культурологический образ города складывается из множества компонентов. Литературный компонент является одним из важнейших, связывающих эти аспекты воедино. Он позволяет представить национальный характер, образ жизни, городскую среду» [4, с. 221].

Уровень разработанности урбанистической линии в литературоведении позволяет говорить об оформлении определенных направлений в данном контексте.



С нашей точки зрения, наиболее ценными представляются исследования, посвященные проблемам урбанизма, связанным с изучением образа города, отраженного в творчестве поэта или прозаика. Такого рода работы преследуют двойную цель. С одной стороны, «урбаническая литература дает возможность через писателя и художника изучать город, с другой стороны, через созданный образ открывается особый путь к изучению творческой индивидуальности самого автора» [1, с. 24]. В некоторых случаях выдвигается проблема изучения идейного осмысления данного города, его исторического пути, его значения для нашей эпохи и возможностей грядущих путей развития.

Среди городов, урбанистически интерпретированных в русской литературе – Петербург. «Русская художественная литература с повышенным интересом относилась к Петербургу, этому необычному городу, возникшему при столь исключительных исторических событиях, построенному в столь тяжелых природных условиях и выросшему с быстротой, поразившей не только медлительную Русь, но и вечно торопившийся мир Запада» [1, с. 142].

Художественная литература очень чутко реагирует на происходящие социально-исторические изменения, потому совершенно закономерно, что урбанистические мотивы распространены в литературе модернизма и постмодернизма. Город становится средой поиска личностью ответов на беспокоящие ее жизненно важные вопросы. Причем отношения личность и город в основном имеют проблемную коннотацию. Подобные экзистенциальные процессы личность переживает с ощущениями разочарования, эмоционального одиночества, растерянности.

«Город в литературе модернизма был феноменом индивидуальным, субъективным, данным в плане субъективного времени героев. В постмодернизме эта “самоочевидность” города подвергается испытанию с позиции систем ценностей либо задолго предшествующих феномену современного мегаполиса, либо только зарождающихся у нас на глазах, еще не окончательно сформированных» [2, с. 82].

Город в произведениях модернистов превращается в художественную сферу утверждения одиночества, моральных поисков героев. Наиболее популярный жанр – модернистский «городской» роман, персонажи которого постоянно окружены людьми – уличной толпой, пассажирами городского транспорта, посетителями ресторанов, кинотеатров, контор, гостиниц и ночлежек, но почти всегда они совершают те или иные шаги, побуждаемые лишь собственными интересами, расчетами и эмоциями.

Урбанизм в литературе модернизма имеет специфическое тематическое воплощение. Рождение мегаполиса сопровождалось появлением (или развитием) новых тем в искусстве, которые сегодня мы называем главными в искусстве модернизма, а именно – в литературе. «Большой город, столица империи ассоциируется в сознании художника с его обитателями – сотнями тысяч людей, населяющих городское пространство. Отсюда в модернистской литературе возникает тема толпы – огромной массы незнакомцев» [2, с. 81].

Тема одиночества, изоляции героя, носящей одновременно психологический и социальный характер, также является актуальной в свете урбанистического понимания контекстов литературы модернизма.

Третьей темой, характерной для словесного искусства модернизма, является новое понимание непостижимости города (рост преступности в городской среде влечет за собой возникновение в литературе фигуры детектива)» [2, с. 81]. Герой, который не понимается и не принимается обществом, пытается закрепить свою позицию провокационными поступками и действиями, направленными на привлечение внимания мира к нему.

Город, трансформируясь посредством эстетического ресурса слова в образ в тексте произведения литературы, художественно воспроизводится через систему определенных поэтичных средств.

Город – это не просто неподвижная модель, всегда равная сама себе, но постоянно пополняющийся текст или даже текст текстов. Понимание городского текста предполагает необходимость использования междисциплинарного подхода как в диахронических, так и в синхронических исследованиях. В контексте рассмотрения поэтики литературного урбанизма речь идет об эстетическом функционировании всего массива средств создания художественной образности.

Описание города в различных произведениях тесно связано с личностью главного героя. Авторы часто сравнивают город с людьми, оживляют его, наделяют определенными чувствами. Закономерно, что основой для формирования урбанистической поэтики является метафора, именно исходя из способности метафоры к переносу свойств по сходству. Город в урбанизме – живой организм, способный к чувствам, переживаниям, сомнениям.

Говоря о связи городского пространства и психологии личности, Л. Мамфорд рассматривает их как взаимно обуславливающие. Он пишет: «Сознание обретает форму, в свою очередь городские фор-



мы определяют сознание». Также он обращает внимание на изменения в личности городского жителя, утверждая: «Личность горожанина становится многогранной: личность больше не может представить реальности относительно однородный портрет» [2, с. 81]. Целесообразно отметить, что процесс представления реальности личности в тексте произведения представляется в поступках, взаимодействии, разворачивании сюжетных линий.

Список литературы

1. **Анциферов Н.П.** Проблемы урбанизма в русской художественной литературе. Опыт построения образа города – Петербурга Достоевского – на основе анализа литературных традиций / Н.П. Анциферов. – М. : ИМЛИ им. А.М. Горького РАН, 2009. – 584 с.
2. **Липчанская И.В.** Образ города в литературе постмодерна: к постановке вопроса / И.В. Липчанская // Известия саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. – 2012. – № 3. – С. 79–83.
3. **Литературный энциклопедический словарь** / Под ред. В.М. Кожевникова. – М. : «Советская энциклопедия», 1987. – 752 с.
4. **Набилкина Л.Н.** Образ города в мировой литературе / Л.Н. Набилкина // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 4. – С. 319–321.
5. **Потанина Н.Л., Голобов М.А.** Городской текст как теоретическая проблема / Н.Л. Потанина, М.А. Голобов // Филологическая регионалистика. – 2012. – № 1(7). – С. 32–37.

УДК 811.581'243:061.27КОН

ИНСТИТУТЫ КОНФУЦИЯ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ «МЯГКОЙ СИЛЫ» КИТАЯ ДЛЯ ПОПУЛЯРИЗАЦИИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В РОССИИ

Сыровая В.А.

магистрант II курса, специальности «Зарубежная филология. Английский язык и второй иностранный (китайский)» ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
syrovaaviktoria@gmail.com

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

В данной статье представлена краткая характеристика феномена «мягкой силы» как части стратегии внешней политики КНР, а также развитие взаимоотношений Китая и России посредством интеграции культурного и языкового обучения в таких специальных центрах, как Институты Конфуция. Формирование притягательного образа страны и распространение культурных традиций рассматриваются как основные элементы «мягкой силы» Китая.

Ключевые слова: «мягкая сила», распространение китайского языка, российско-китайские отношения, институт Конфуция.

За последнее десятилетие в мире возникло явление, которое можно назвать «бумом китайского языка», и этот бум продолжает расти. Ежегодно все больше молодых людей интересуются культурой Китая и китайским языком, а также растет количество желающих обучаться в высших заведениях КНР. Целью данной статьи является изучение роли Институтов Конфуция как формы проявления «мягкой силы» в аспекте популяризации китайского языка на современном этапе взаимодействия КНР и РФ.

Начиная с 2000-х годов для КНР интеграция культуры и языка за рубеж соотносится с таким понятием, как «мягкая сила», основными инструментами которой являются распространение национальных культурных ценностей, экспорт образования, продвижение языка, культурный обмен и другие формы взаимодействия стран. На данный момент Китай целеустремленно развивает стратегию интеграции за счет этого влиятельного внешнеполитического ресурса. Одним из методов использования «мягкой силы», который мы разберем в данной статье, является распространение в мире Институтов Конфуция, которые имеют большой успех.

Несмотря на то, что термин «мягкая сила» появился в научном и политическом поле только в конце XX в., на данный момент он уже является одним из важнейших составляющих внешней и внутренней политики стран мира. Впервые этот термин ввел Джозеф Най, определив его в своей аналитической работе «Soft Power: The Means To Success In World Politics» как «способность получать то, чего ты хочешь за счет привлекательности, а не принуждения или выплат» [2, с. 149]. По сути, «мягкая сила» – это не давление или манипуляция, а влияние посредством уговоров и предоставление доводов, аргументов. Со временем понятие термина «мягкая сила» преобразовалось следующим образом: «Способность влиять на других с помощью средств кооптации, формируя повестку дня, убеждая и вызывая положительную привлекательность с целью достижения предпочтительных результатов» [2, с. 150].

Исходя из концепции Джозефа Ная, «мягкая сила» делится на три главных составляющих: культуру, политические ценности и внешнюю политику. В нашей статье мы разберем в основном культуру

как один из важнейших элементов «мягкой силы» в Китае, а именно как систему общественного поведения, с помощью которой группы передают знания и ценности.

В Китае используют несколько переводов термина «мягкая сила», смысловое значение которых в той или иной мере могут отличаться друг от друга. Так, в официальной документации правительство использует 软实力 (ruǎnshíli), 软实力 (ruǎnlìliang) – «мягкая сила» в связке с прилагательным 文华 (wénhuá), что означает «культура» или «культурный», таким образом, это говорит о явной культурной направленности китайской «мягкой силы», в отличие от их синонимов 软实力 (ruǎnquánli) – «мягкая мощь», 软国力 (ruǎnguóli) – «мягкая власть» [4, с. 182].

Мы выделяем культуру среди других составляющих, так как считаем, что именно посредством развития культуры в качестве «мягкой силы» при взаимодействии с зарубежьем, Китай получает огромное влияние и в других аспектах данного явления, упомянутых выше. Ученый Лю Цзайци считает, что китайская культура имеет свое обаяние и творческую силу, что является фундаментом для динамичного роста международной конкурентоспособности Китая [1, с. 149]. В работе директора Института глобальных проблем Нанкайского университета Пан Чжунъин образование и культура отмечены как два основных аспекта, которые Китай развивает в контексте «мягкой силы». Такие ученые, как Мэн Хунхуа, Ван Хунин, Ван Хунъин, Лу Ечун и другие, также поддерживают данное утверждение.

Гао Чжаньсян, один из сторонников «культурного» подхода, определяет культуру не только как ядро «мягкой силы», но как «основу возрождения и построения гармоничного общества» [4, с. 182].

Китайские ученые называют культурный подход «ядром» «мягкой силы», а продвижение китайского языка и распространение культуры Китая уже действуют как эффективные инструменты реализации «мягкой силы», с помощью которых правительство КНР формирует положительный образ страны.

В современном мире взаимоотношения и политическое партнерство между Китаем и Россией как между двумя крупными мировыми державами, а также крупнейшими соседями являются стратегическими для обеих стран, обеспечивая взаимную поддержку, безопасность и развитие. Дружба из поколения в поколение, движение вперед рука об руку всегда были общей целью Китая и России. Культурный обмен и сотрудничество являются важной частью китайско-российских отношений стратегического взаимодействия и партнерства, имея важное значение для укрепления социальной базы двусторонних отношений.

Как в Китае, так и в России активно распространяется культура и язык страны-партнера: так, были проведены такие масштабные мероприятия, как «Год России» в Китае (2006 г.); «Год Китая» в России (2007 г.); «Год языков» (2009–2010 гг.); «Год туризма» (2012–2013 гг.).

Важным вкладом в использовании «мягкой силы» со стороны Китая является создание Институтов Конфуция, впервые открытых в 2004 году Государственной канцелярией по распространению китайского языка за рубежом (□□□□: сокр. Ханьбань, Hanban), Министерства образования КНР совместно с зарубежными синологическими центрами. На сегодняшний день 440 Институтов Конфуция открыты в 120 странах с целью популяризации китайского языка и культуры в мире, из них в России находятся 17 Институтов, а также 4 классных комнаты Конфуция.

Помимо распространения культуры и языка страны, Институты Конфуция выполняют ряд важнейших задач для внешней политики КНР. В первую очередь, они формируют потенциальную базу иностранных студентов, заинтересованных в обучении в Китае. Для этого китайское правительство предлагает выгодные условия обучения в их стране, также повышает квоты на получение стипендий для обучения в китайских вузах. Следующей задачей является расширение культурно-образовательных отношений: в этом контексте Институты Конфуция вместе со своими студентами проводят многомасштабные мероприятия, выставки, фестивали искусств, мастер-классы по каллиграфии и прикладным искусствам Китая, повышение квалификации и многое другое. И, конечно же, важнейшей задачей, которая вытекает в качестве вывода из вышесказанного, является сохранение и усиление позиций КНР на международной арене.

В этом году в России отметили 10-летний юбилей Института Конфуция ДВФУ, первого действующего института в России, который дважды входил в двадчатку лучших Институтов Конфуция мира. Начальник отдела по делам образования Посольства КНР в РФ, советник-посланник Цао Шихай, поздравил с десятилетним юбилеем россиян, а также выразил благодарность за тот вклад, который в течении этих 10 лет вносит ДВФУ в дело усиления сотрудничества в области образования между КНР и РФ, укрепление дружеских отношений. Он отметил, что в связи с непрерывным развитием китайско-российских отношений и постоянным углублением сотрудничества между странами в раз-



личных сферах потребность в специалистах, владеющих русским и китайским языками, в будущем будет только возрастать, что дает новые возможности для развития сферы преподавания китайского языка в России.

Таким образом, в заключение необходимо отметить, что Китай демонстрирует большую заинтересованность в распространении и продвижении культуры и китайского языка в России. Активное участие для достижения данной цели принимают Институты Конфуция на территории РФ. Правительство КНР смотрит в будущее, поэтому целевой аудиторией Институтов является молодежь, которая составляет потенциальную базу студентов для обучения в китайских вузах.

Список литературы

- 1. Лю Цзайци** «Мягкая сила» в стратегии развития Китая / Цзайци Лю // Политические исследования. – 2009. – № 4. – С. 149–155.
- 2. Най Джозеф С.** Будущее власти / С. Джозеф Най, младший; пер. с англ. В. Верченко. – М. : АСТ, 2014. – С. 140–160.
- 3. План развития Института Конфуция на 2012-2020 гг.** [Электронный ресурс] // Официальный сайт Ханьбань. – Режим доступа: http://www.hanban.edu.cn/article/2013-02/28/content_486129.htm, свободный. (Дата обращения: 15.09.2021 г.).
- 4. Тарабарко К.А.** «Мягкая сила» культуры: эволюция концепции в трудах китайских учёных / К.А. Тарабарко // Манускрипт. – 2016. – №7–2 (69). – С. 181–184.



УДК 811.521'367.623

КОНТЕКСТУАЛЬНОСТЬ ИМЕНИ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО «КРАСНЫЙ» В ЯПОНСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Сюняева А.В.

студент IV курса, специальность «Японский и английский язык и литература», ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
mygoal1405@gmail.com

Научный руководитель: Бондаренко К.А., старший преподаватель кафедры английской и восточной филологии филологического факультета ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В данной статье рассматривается цвет как семантический объект, анализ прилагательного «красный» в японской культуре. В статье рассматриваются характеристики традиционной японской культуры с указанием ее особенностей и специфики.

Ключевые слова: контекстуальность, имя прилагательное «красный», цвет, японская культура.

Прежде чем рассмотреть семантические черты прилагательного «красный» в японской и русской культурах, необходимо для начала разобраться в самом значении понятия «цвет» с помощью конструктивного анализа русского и японского языков. В русском языке слово цвет имеет основные значения:

- 1) световой тон, окраска;
- 2) род или вид краски, масть, колер.

В японском же языке лексема «цвет» первоначально имела значение, которое во всех отношениях отличалось от значения этого слова в русском: слово цвет – 色(iro) в японском не передавало сути оттенка, что прекрасно демонстрируют следующие примеры:

1) слово 色世(irose) в котором единица 色(iro) является префиксом, обозначающим кровных родственников, а последняя мора 世(se) обозначает старшего или младшего брата, имеет следующее значение: вежливое обращение сестер к своим родным братьям (младшему или старшему);

2) лексема 色も(iromo) аналогично вышеприведенному примеру является вежливым обращением, но в данном случае братьев к своим родным сестрам (младшей или старшей), так как последняя мора も(mo) обозначает именно сестер;

3) 色ね(irone) так же, как и два предыдущих примера, является вежливым обращением, однако в первом случае – младшего брата к старшему брату, а во втором случае выступает как обращение младшей сестры к старшей, хотя произносится это слово в обоих случаях идентично [2, с. 66].

Таким образом, наглядно заметно, что слово цвет 色(iro) – первоначально было предназначено для вежливого обращения к близкому человеку/кровному родственнику или же человеку, которого вы уважаете, любите.

В китайско-японских иероглифических словарях значение китайского иероглифического символа трактуется так: верхняя часть иероглифа обозначает человека, стоящего на ногах, а нижняя часть обозначает человека, стоящего на коленях. То есть иероглиф «цвет» обозначает двух людей, которые словно сливаются в одно целое, согласно древнему учению инь и ян.

Спустя время иероглиф приобрел новые дополнительные значения и начал использоваться японцами в более широком смысле. С первоначального обозначения связи между близкими людьми иероглиф «цвет» преобразовался в понятие, передающее чувство, а затем получил коннотацию прекрасного в целом и, наконец, стал передавать все прекрасные объекты с помощью которых описываются разнообразные цвета и оттенки.



Иными словами, мы можем наблюдать, как древнеяпонское слово 色(iro) и китайский иероглиф «цвет» удачно соединились теперь уже в японском обозначении iro. В настоящее время у данного иероглифа и слова существует множество значений, таких как: «цвет», «оттенок», «расцветка», «окраска», «вид», «признак» и др. Следовательно, сейчас японское слово «цвет» обозначает не только оттенок, но и также отношения между людьми и чувства между ними.

Любой язык, как уже отмечалось ранее, это исторически развитая система знаков и символов, которая составляет основу культуры любого языкового этноса. Связь между языком и культурой очень высока, и именно поэтому древняя система цветodelения помогает разобраться в колоративах, которые являются основными для японского языка и, следовательно, для японской культуры. Такими цветами являются: красный, белый, черный и синий/зеленый/голубой. Позже к этим четырем цветам добавляется еще желтый цвет.

Известный японоведа Е.В. Стругова в материалах, посвященных японской колористике и ее языковому значению, указывает, что японское 赤い(akai) в первую очередь необходимо рассматривать как общее абстрактное обозначение в гамме красного. В этимологическом словаре японский исследователь Ямагути Ёсинори пишет: «Его значение описывается как «цвет свежей крови», т.е. через материальный, конкретный предмет» [2, с. 114].

Данные семантической типологии свидетельствуют о том, что в ряде языков слово красный действительно происходит от слова кровь (ср. рус. язык). Однако в японском языке общекорневые aka-, по мнению лингвистов и исследователей Оока Макото, Цукамото Кунио, имеют единицы akai и akarui, которые обозначают «светлый», поэтому в Японии красный цвет, прежде всего, является изображением солнца, отгоняющего тьму.

Также Е.В. Стругова отмечает, что «первичное значение “светлый, яркий” в слове akai можно встретить в сочетаниях, которые были представлены еще в ранних письменных памятниках японского языка и сохранились до наших дней в единицах разного уровня. Таковыми, к примеру, являются выражения “явная ложь” 赤嘘(akauso) и 赤恥(akahadzi) “явный позор”» [?].

Довольно интересными с точки зрения употребления лексемы «красный» являются такие слова, как 赤じ(akadzi) – буквально это слово переводится как «красный знак», однако обозначает это слово – дефицит (в бухгалтерских книгах записывается красными чернилами). Также японское словосочетание, как 赤電車(akadenshya), буквальный перевод которого будет «красный поезд», переводится как последний трамвай (в Японии последний трамвай обозначают красной лампочкой). Выражение 赤の他人(aka-no tannin) буквально будет переводиться как «красный незнакомец», но в японском обиходе выражение обозначает совершенно незнакомого, постороннего человека.

К тому же основа 赤(aka) имеет значение «в полной мере, абсолютно, совершенно», поэтому слово 赤裸(akahadaha) будет означать не «до красна загоревший человек», а «совершенно голый». С красным цветом у японцев связано и представление о прекрасном, именно поэтому в языке существуют выражения: 隣の花が赤い(tonari-no hana ga akai) – у соседа цветы красные – то есть красивые, что по смыслу соответствует выражению よその花は良く見える(yoso-no hana wa uoku mieru) – чужие цветы хорошо выглядят. В основном можно встретить, что данные устойчивые сочетания имеют одно и то же значение – «то, что у других кажется красивее и лучше, чем у тебя» [4, с. 57].

Также необходимо обратить внимание на значение красного цвета в русской и японской культурах. В русской культуре красный цвет олицетворяет огонь, жизнь и совершенство. Огонь представляет солнце и потому считается символом здоровья и идеала, оберегом от всего плохого.

В бережной культуре красный цвет употребляется как защита жизни. Полагают, что рябиновые (красные) бусы и красная лента в волосах девушки, красные сарафаны и сапоги берегут здоровье и дарят долголетие. В фольклоре данный цвет – символ женского начала (аленький цветочек – символ девочки, маков цвет – символ девушки, красна ягода – женщина) [3, с. 96].

В Японии символикой красного цвета является мир, безопасность, семейное благополучие. Впоследствии красный цвет, помимо вышеперечисленного, стал обозначать власть и богатство, цвет праздника и лета. Японцы довольно часто прибегают к использованию красного цвета. К примеру, многие древние храмовые здания выкрашены именно в красный цвет. Самые известные из них – главный зал замка Сюри, а из современных зданий – Токийская телебашня. Также одежда монахов была красного цвета; и по сей день каменные и бронзовые фигуры божеств, стоящие на территории храмов, покрыты красной тканью в виде одежды. В праздничные дни столы для торжеств в храмовых зданиях застилали красными полотнами и коврами. И стоит обратить внимание, что на флаге Японии изображен круг красного цвета, что символизирует жизнь и энергию.



Также красным цветом красили различные праздничные сувениры и амулеты. К примеру, оберегами, предназначенными для защиты детей, были маленькие коровы, окрашенные в красный цвет. В японском театре Кабуки на лицах актеров рисуют красные полосы, которые означают справедливость, доблесть, а алые – чародейство, колдовство [1, с. 193].

Подводя итог, следует отметить, что цвет определяет природу предмета. На примере влияния цвета можно заметить, как материальные качества предмета управляют его содержанием. Каждая культура по-разному воспринимает цвет, на это влияет множество факторов, таких как окружающая природа, темперамент народа, обычаи и традиции, эстетические нормы и религиозные верования. Знание традиций колористики в разных уголках Земли является прекрасным способом поближе познакомиться с местной культурой и её особенностями, которые довольно часто дают ключ к пониманию национального характера в целом.

Список литературы

1. Шиманская А.С. Цветовой код японской культуры / А.С. Шиманская. – М. : ВКН, 2020. – 256 с.
2. Манаенкова Е.С. Семиотика цвета в японской культуре / Е.С. Манаенкова. – М., 2014. – 221 с.
3. Ансимова Е.В. Колористика в русской культуре / Е.В. Ансимова. – М. : РГППУ, 2020. – 131 с.
4. Фирсанова О.В. Цветоведение в Японии / О.В. Фирсанова. – М. : ВКН, 2006. – 112 с.

УДК [811.133.1'276.1:004.738.5] – 053.6

СПЕЦИФИКА РЕЧИ ФРАНКОГОВОРЯЩЕЙ МОЛОДЕЖИ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

Черствая Е.И.

магистрант I курса, специальность «Французский язык и второй иностранный язык (английский)»,
ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
helen2002sda@bk.ru

Научный руководитель: Токмачева М.А., канд. пед. наук, доцент кафедры романо-германской филологии филологического факультета ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

В данной статье раскрывается сущность понятия «социальные сети». Рассматривается специфика речи франкоговорящей молодежи в социальных сетях, включающая грамматические и лексические особенности.

Ключевые слова: французский язык, франкоговорящая молодёжь, социальные сети.

В сегодняшних реалиях современное общение невозможно представить без социальных сетей, которые настолько сильно укрепились в повседневной жизни современного общества, что почти каждый человек имеет свой личный аккаунт в Интернет сети. Рассматривая социальную сеть как понятие, следует дать такое определение, что социальная сеть – это жанр виртуального дискурса, выступающий обширной базой данных и являющийся комплексным сетевым образованием, который сочетает в себе черты других жанров интернет-коммуникации (чаты, ICQ и др.) [2, с. 95].

Одновременно со стремительным развитием социальных сетей происходит и параллельное развитие языка внутри этого жанра. Со временем язык интернет-коммуникации в жанре «социальные сети» приобрел специфические черты как на грамматическом, так и на лексическом уровне.

Грамматические особенности интернет-коммуникации непосредственно связаны с активным использованием вопросительных и восклицательных предложений. Например, под постами аккаунта француженки Anittafr2013 в Instagram можно увидеть следующие комментарии:

- Et comment va-t-il pour toi??! (И как он относится к тебе??!)
- Où sont les cadeaux que tu nous as promis Anna????! Tes neveux attendent des explications!!!!!! (Где подарки, которые ты нам обещала, Анна????! Твои племянники ждут объяснений!!!!!!)
- Tout autour de toi est parfait comme toi!!!! (Все вокруг тебя идеально, как и ты!!!!)

Еще одна особенность языка интернет-коммуникации в социальных сетях состоит в несоблюдении грамматических норм. Обычно в процессе письма пользователи опускают местоимения или же части вопросительных конструкций [1, с. 281]. Хотя данная особенность не особо влияет на суть содержания сообщения, однако уменьшает количество времени, затраченного на его отправление. Примерами данной особенности могут послужить записи пользователя Louis Morel на своей странице в социальной сети Meta (Facebook):

- – Y a pas pire que se sentir seul et vulnérable – (Нет ничего хуже, чем чувствовать себя одиноким и уязвимым □) – сокращение оборота «il y a» на «y a»;
- Là y a philippe qui est passé (Там был Филипп, который проходил мимо) – сокращение оборота «il y a» на «y a».

Одна из главных грамматических особенностей общения в социальных сетях среди франкоговорящей аудитории – это растягивание слов и удлинение звуков. В данном случае примером выступают предложения из твиттов пользователя MonRouGe в социальной сети Twitter:

- la botééééé!!! (beauté) – (Красота!!!)
- NOOOOOON (non) – (Нет)



– je suis une feeeeeeme!!! (femme) – (Я женщина!!!)

Междометия во французской интернет-коммуникации активно используются для выражения эмоций, что обусловлено прежде всего их эмоциональностью и экспрессивностью в речи франкоговорящих пользователей сети Интернет, например:

– Aaaaaah... (Aaaaah) – [<https://www.instagram.com/angelexbrow/?hl=ru>];

– Heuuu sympa la tenue (Уууу хороший наряд) – [https://www.instagram.com/julia_lkn/?hl=ru];

Касательно лексических особенностей жанра социальных сетей в интернет-коммуникации, следует обратить внимание на частые сокращения слов в письменных сообщениях. Наиболее частые типы сокращений в данном жанре – это апокопа (опущение последнего слога слова) и сокращение слов до слогаобразующих согласных.

– Pq devrions-nous tolérer cela??? (pourquoi) – (Почему мы должны терпеть это???) – [<https://twitter.com/seravi/status/5661763582345439171?s=2018>];

– Hore c'est de la merde! (horoscopes) – (Гороскопы – это чепуха) – апокопа – [<https://twitter.com/lalalisa/status/1461753572306439169?s=2020>].

Из этого следует сделать выводы, что особенностями жанра «социальные сети» в интернет-коммуникации франкоговорящих пользователей являются на грамматическом уровне: использование вопросительных и восклицательных предложений, опускание местоимений или частей вопросительных конструкций, растягивание слов и удлинение звуков, использование междометий; на лексическом уровне – частое использование сокращений (апокопа и сокращение слов до слогаобразующих согласных).

Список литературы

1. Баркович А.А. Интернет-дискурс. Компьютерно-опосредованная коммуникация / А.А. Баркович. – М. : Флинта Наука, 2016. – 281 с.

2. Жаркова Т.И. О сленге французской молодёжи [Текст] / Т.И. Жаркова // Иностранные языки в школе. – 2005. – №1. – С. 95–96.

3. Иванов Л.Ю. Язык в электронных средствах коммуникации Язык художественной литературы / Л.Ю. Иванов // Культура русской речи. – М. : Флинта: Наука, 2003. – С. 781–784.

ПРАВИЛА ПОДГОТОВКИ И ОФОРМЛЕНИЕ СТАТЕЙ

Жопубликованию 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.



Републикации 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 приставительный 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»собретканием текстом. Не допускается выход рисунков за границы текста на поля. Все рисунки должны обеспечивать простое масштабирование с сохранением взаимного расположения всех элементов и внутренних надписей. В качестве иллюстраций допускается использование черно-белых рисунков и цветных фотографий хорошей контрастности, с разрешением не ниже 300 точек на дюйм (300 dpi). Не допускается составление рисунка из разрозненных элементов.

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

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

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

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

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

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

АВТОРСКАЯ ЗАЯВКА

1	Полное название работы	
<i>Заполняется каждым автором</i>		
2	ФИО (полностью)	
3	Курс обучения	
4	Направление подготовки / специальность	



5	Образовательное учреждение (полное название)	
6	Институт / факультет / отделение	
7	Страна, город	
8	Адрес электронной почты	
9	Номер телефона	
10	Научный руководитель (ФИО полностью)	
11	Ученая степень, научное звание, должность научного руководителя	
12	Место работы научного руководителя	

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

СОПРОВОДИТЕЛЬНОЕ ПИСЬМО

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

ФИО авторов _____,
выполненной под научным руководством

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

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

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

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

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

(дата)

ФИО автора (авторов)

ФИО научного руководителя / завкафедрой

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

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

Электронные версии сборника размещаются на сайте: knita.lgpu.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»**

