

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
КУБАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФИЛИАЛ В Г. СЛАВЯНСКЕ-НА-КУБАНИ

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РЕГИОНА

Материалы X региональной научно-практической конференции

г. Славянск-на-Кубани, 18–23 апреля 2022 г.

Славянск-на-Кубани
2022

УДК 167/168:378
ББК 74.480.270+72,5
И 889

Редакционная коллегия:

Н.Н. Фролова (отв. редактор), О.Н. Бакуменко, А.А. Гожко

И 889 Исследовательская деятельность в образовательном пространстве региона: материалы X региональной научно-практической конференции, г. Славянск-на-Кубани, 18–23 апреля 2022 г. / ответственный редактор Н. Н. Фролова; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Кубанский государственный университет, филиал в г. Славянске-на-Кубани. – Славянск-на-Кубани, 2022. – 316 с. – 500 экз.
ISBN 978-5-8209-2218-3

В предлагаемом издании публикуются статьи, подготовленные по материалам выступлений студентов, учителей, учащихся школ – участников научно-практической конференции, состоявшейся в филиале ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» в г. Славянске-на-Кубани в апреле 2022 г. в рамках ежегодного Фестиваля «Дни молодежной науки».

Адресуется студентам педагогических вузов, преподавателям учреждений высшего образования, учителям, аспирантам, а также широкому кругу специалистов, интересующихся вопросами современной науки.

УДК 167/168:378
ББК74.480.270+72,5

ISBN 978-5-8209-2218-3

© Кубанский государственный университет; Филиал в г. Славянске-на-Кубани, 2022

ПРЕДИСЛОВИЕ

С 2012 года каждый апрель на базе филиала ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» в г. Славянске-на-Кубани проходит региональная научно-практическая конференция «Исследовательская деятельность в образовательном пространстве региона». В 2022 году состоялось юбилейное мероприятие.

Конференция направлена, прежде всего, на создание условий для реализации способностей и таланта каждой личности, повышение престижа научной деятельности, акцентирование внимания общественности на научном потенциале региона.

Конференция собирает значительное количество участников, большая часть которых – начинающие ученые: студенты, школьники.

Представленные в 2022 году на пленарном заседании доклады отражали основные научные направления филиала, разрабатываемые кафедрами. Это вопросы организации педагогического исследования, коррекция психологических проблем детей и подростков, опыт внедрения современных педагогически технологий в образовательный процесс школы. Проблематика секционных заседаний довольно широка: использование методик коррекционно-развивающей работы с детьми и подростками, проблемы личности как субъекта развития в изменяющейся социокультурной реальности, подходы к методическому обеспечению образовательной и внеурочной деятельности, планирование и анализ психолого-педагогического эксперимента, актуальные вопросы преподавания дисциплин в школьном курсе, взаимодействие школы и вуза, вопросы медико-биологического и педагогического сопровождения занятий по физической культуре и спорту, здоровьесбережение обучающихся; актуальные вопросы филологии, истории, экологии и биологии.

Содержание представленного сборника сгруппировано в шесть разделов: «Вопросы филологии», «Современные педагогические технологии обучения языкам и литературе», «Философские, политические и исторические аспекты социальной реальности», «Современные методы обучения точным и естественным наукам», «Теория и методика обучения и воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста», «Актуальные вопросы воспитания».

В материалах конференции содержатся теоретические наработки и некоторый опыт внедрения собственных разработок в образовательный процесс школы молодыми учеными, студентами филиала, учителями школ.

Материалы IX региональной научно-практической конференции (2021 год) отдельным сборником изданы не были, поэтому редколлегия представленного издания сочла возможным включение статей в данный выпуск.

Будем рады видеть Вас на следующей конференции!

Организационный комитет конференции

ВОПРОСЫ ФИЛОЛОГИИ

Т. А. Бабенко,
преподаватель кафедры русской и зарубежной филологии

ПАРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ОСКАРА УАЙЛЬДА “THE PICTURE OF DORIAN GREY”

Статья посвящена изучению использования паралингвистических средств коммуникации для выражения чувств и эмоций. Приведена классификация. Представлены примеры.

Ключевые слова: коммуникативный процесс, невербальная коммуникация, паралингвистика, паралингвистические средства, фонационные паралингвистические средства, кинетические паралингвистические средства, мимика.

Т. А. Babenko,
Lecturer of the Russian and Foreign Philology

PARALINGUISTIC MEANS OF REPRESENTING COMMUNICATIVE BEHAVIOUR IN THE PICTURE OF DORIAN GREY BY OSCAR WILDE

The article is devoted to the study of the use of paralinguistic means of communication to express feelings and emotions. The classification is given. Examples are presented.

Keywords: communicative process, non-verbal communication, paralinguistics, paralinguistic means, phonation paralinguistic means, kinetic paralinguistic means, facial expressions.

Согласно И. П. Яковлеву, под коммуникацией как наукой следует понимать научную дисциплину о месте и роли коммуникации в обществе, её развитии и структуре, коммуникационных процессах и средствах и др. [7, с. 8].

С. В. Бориснев под коммуникацией понимает социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации в условиях межличностного и массового общения по различным каналам с помощью разных коммуникативных средств [2, с. 14].

М. С. Андрианов под коммуникацией понимает смысловой аспект социального взаимодействия [1, с. 10].

Обобщая все вышеприведенные определения, можно сделать вывод, что все они, хотя и несут в себе оттеночные суждения, имеют общий стержень в дефиниции понятия «коммуникация», а именно, определяют ее как процесс социального взаимодействия людей путем передачи и восприятия информации посредством различных каналов связи.

Коммуникативный процесс включает в себя вербальные и невербальные средства общения. Вербальная коммуникация – это общение, которое осуществляется посредством речи. Под речью мы понимаем естественный звуковой язык, т. е. систему фонетических знаков, включающих два принципа: лексический и синтаксический. При передаче информации с помощью речи передается смысл сообщения, осуществляется ее кодирование и декодирование. К вербальным средствам коммуникации относятся письменная и устная речь, слушание и чтение. Первые участвуют в производстве текста высказывания (процесс передачи информации), вторые – в восприятии этого текста. Невербальная коммуникация (или коммуникация, осуществляемая в паралингвистическом дискурсе) – это общение, обмен информацией без использования слов [1, с. 5].

Д. Э. Розенталь рассматривает паралингвистику как: «раздел языкознания, изучающий невербальные (неязыковые) средства, включенные в речевое сообщение и передающие, вместе с вербальными средствами, смысловую информацию; совокупность невербальных средств, участвующих в речевой коммуникации» [6, с. 367].

По мнению Т. М. Николаевой, паралингвистика – это «раздел языкознания, изучающий невербальные (неязыковые) средства, передающие совместно с вербальными смысловую информацию о составе речевого сообщения, а также совокупность таких средств» [4].

Паралингвистические явления не обязательно присутствуют в речи, вследствие чего представляют собой некий отдельный язык, хотя и тесно связанный со словесностью. Например, фраза «Я с этим не согласна» может быть произнесена нейтральным тоном или же с демонстрацией и голосом, и выражением лица явного недовольства. Можно и вовсе не произносить никаких слов, а обойтись лишь соответствующим выражением лица и покачиванием головы.

Более широкое определение паралингвистики включает в себя явления, сопровождающие словесную речь и образующие с ней коммуникативно-смысловое единство, а так же явления общественно-культурного поведения, которым или свойственна, или приписывается какая-то знаковая функция. Эти многочисленные явления также в той или иной степени несут в себе информацию, но не имеют отношения к вербальной речи.

Различают три типа паралингвистических средств: фонационные (голос (сила, тембр, диапазон), темп речи, мелодика (движение тона),

дикция, заполнители пауз и пр.); кинетические (жесты, мимика, взгляд и т. д.); графические (особенности индивидуального почерка, типы шрифтов, дополнительные знаки (помимо букв, например, символы типа ∞, § и т. д.) и системы знаков, различного рода изображения) [4].

По некоторым фонационным признакам выявляют возраст и профессию человека. Свидетельством расположенности или нерасположенности говорящего к собеседнику и его словам часто служат позы. Чаще всего все эти явления относятся к паралингвистическим, несут в себе смысл (иногда слабо осознаваемый или и вовсе неосознанный субъектом) и дополняют информацию, которая содержится в словесной речи, к примеру, постукивание пальцами по столу (нетерпение), потирание рук от удовольствия во время разговора или до его начала. По крайней мере, эти явления похожи на паралингвистические в упрощенном значении этого термина [5].

Выбор коммуникатором того или иного воплощения паралингвистического средства отличается непредсказуемостью, в то время как выбор лингвистических средств определен. Так, например, интонационное оформление вопроса в конкретном языке уже задано, и, поэтому, должно считаться лингвистическим средством, а вот тембральная окраска заранее не известна, и считается паралингвистическим средством.

В данной статье мы рассмотрим примеры использования паралингвистических средств на примере романа Оскара Уайлда «Портрет Дориана Грея». Отметим, что писатель являлся непревзойденным мастером жанра эстетизма и в произведении точно описал быт, нравы и характер людей своего времени.

Проанализировав роман, пришли к выводу, что фонационные паралингвистические средства (37,7 %) встречаются почти в два раза реже, чем кинетические (62,3 %), а графические паралингвистические средства не были обнаружены. Рассмотрим примеры.

В монологе Бейзила находится образец «немного» высказывания – кинетического паралингвистического средства. Говоря о сходстве и различии с Дорианом, художник роняет фразу: *You shrug your shoulders? / Вы пожимаете плечами?* [8] (перевод здесь и далее выполнен нами). Она говорит о том, что лорд Генри, сомневаясь в правдивости слов своего собеседника, но, не желая его прерывать, пожимает плечами в знак своего несогласия. А Бейзил, считывая этот знак, начинает парировать. Аналогичным является пример высказывания лорда Генри Дориану: *Don't frown. / Не хмурьтесь* [8] – тогда Дориан выразил молчаливый протест и недовольство в ответ на комплименты нового знакомого по поводу его невероятно красивого лица.

Обращение Дориана к лорду Генри: *I see you are laughing / Вижу, вы смеетесь* [8] относим к фонационным паралингвистическим средствам. Реакция Лорда Генри на слова юноши о том, что у него начался роман всей

его жизни, воспринимается Дорианом как неуместная и даже оскорбительная. Говоря о смехе, отметим, что он чаще всего выступает в купе каким-то действием и последующей репликой и является проявлением позитивных эмоций, например, *She laughed and took his arm. "You dear old Jim, you talk as if you were a hundred"* [8]. / *Она рассмеялась и взяла его за руку. «Милый, старый Джим, ты говоришь так, словно тебе сто лет».*

Нельзя сказать того же самого об улыбке – кинетическом мимическом паралингвистическом средстве. Мимические знаки выражают прежде всего эмоциональные состояния, но их так же можно рассматривать как знаки процессов (например, мыслительных) и как знаки качеств личности (типичная мимика человека) [3, с. 201]. Анализ текста «Портрет Дориана Грея» показывает, что улыбка может сопровождать как добрые намерения, так и им противоположные. *Lord Henry smiled and looked at Dorian Gray.* / *Лорд Генри улыбнулся и посмотрел на Дориана Грея* [8]. В этом случае улыбка отражает веселый нрав и хитрость лорда, который хотел посмотреть на то, как поведет себя юноша в сложившейся ситуации. В предложении *Yet it was watching him, with its beautiful marred face and its cruel smile.* / *И теперь двойник с портрета наблюдал за ним, с его прекрасным лицом и жестокой улыбкой* [8]. О. Уайльд явно дает нам понять, что теперь портрет знает обо всех проступках героя и отражает их на полотне. Можно даже предположить, что портрет насмехается над душевными муками Дориана, все ночь бродившего по пустынным улочкам.

Продолжая тему мимики, приведем следующий пример: на замечание Бейзила о том, что он нигде не собирается выставлять еще незаконченный портрет Дориана, *лорд Генри поднял брови и удивленно посмотрел на него.../ Lord Henry elevated his eyebrows and looked at him in amazement...*[8]. Читателю сразу становится ясно, что лицо мужчины выражает немой вопрос: «Почему?», а когда он его задает художнику, описанный выше жест только усиливает удивление и непонимание, с которыми лорд относится к намерениям друга. В предложении *Her eyes wandered vaguely about the room.* / *Ее глаза бесцельно бегали по комнате* [8] глаза героини говорят о ее беспокойстве и непреодолимом внутреннем желании найти уголок, в котором можно будет спрятаться, уйти от так ей ненавистного разговора с сыном о его отце.

Такой жест, как покачивание головой *"Late as usual, Harry," cried his aunt, shaking her head at him* / *«Опаздываешь, как обычно, Гарри», – крикнула его тетья, покачивая головой* [8] подчеркивает неодобрение пагубной привычки племянника быть непунктуальным, а из предложения *A tattered lace handkerchief twitched in her fingers* [8]. / *Пальцы комкали грязный кружевной платочек* мы узнаем, что миссис Вэйн очень взволнованна.

В ходе исследования нам также встретились примеры употребления паралингвистических средств, в которых описываются чувства, ими выражаемые. Например, *The waving of crooked, false-jewelled fingers gave grotesqueness to the words / Движения ее скрюченных пальцев, унизанных дешевыми перстнями, придавали этим словам что-то жутко-нелепое* [8].

Говоря о положении в пространстве и его связи с эмоциями, отметим наиболее частотное «вскочить» (быстро встать на ноги), выраженное глаголами *to leap to his feet* [8], *to jumped up* [8, с. 33] и причастиями *starting to his feet* [8], *struggling to his feet* [8]. Данное паралингвистическое средство призвано показать насколько сильны эмоции слушающего, будь то радость или гнев, которые побуждают его немедленно встать, не давая спокойно сидеть на месте.

Наличие в произведении значительного количества паралингвистических средств общения говорит о большой роли, которую они играют в системе языка. Их основная функция заключается в придании речи большей эмоциональности, выразительности, понятности и доступности. Умелое использование Оскаром Уайлдом паралингвистических средств помогает нам лучше понять героев романа и их поступки, более глубоко окупнуться в произведение.

Библиографический список

1. Андрианов, М. С. Невербальная коммуникация: психология и право / М. С. Андрианов. – Москва : Институт Общегуманитарных исследований, 2007. – 256 с.
2. Бориснёв, С. В. Социология коммуникации : учебное пособие для вузов / С. В. Бориснев. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 272 с.
3. Веденская, Л. А. Русский язык и культура речи : учебное пособие для вузов / Л. А. Веденская, Л. Г. Павлова, Е. Ю. Кашаева. – Ростов-на-Дону : «Феникс», 2005. – 544 с.
4. Николаева, Т. М. Паралингвистика / Т. М. Николаева // Лингвистический энциклопедический словарь / главный редактор В. Н. Ярцева. – URL: <http://tapemark.narod.ru/les/367a.html> (дата обращения: 18.02.2022).
5. Паралингвистика : лекция 1 // GenDocs.ru : сайт. – URL: http://gendocs.ru/v7991/лекции_по_паралингвистике (дата обращения 18.02.2022).
6. Розенталь, Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов : пособие для учителей / Д. Э. Розенталь. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Просвещение, 1976. – 543 с.
7. Яковлев, И. П. Ключи к общению. Основы теории коммуникаций / И. П. Яковлев. – Санкт Петербург : Азбука, 2006. – 240 с. – ISBN 5-352-01703-6.
8. Wild, Oscar *The Picture of Dorian Gray* / Oscar Wild. – Canada : McPherson Library, 2011. – 164 с. – URL: <https://sites.ualberta.ca/~gifford/dorian/dorian.pdf> (дата обращения 20.01.2022).

О. В. Баранас,
студентка факультета филологии, истории и обществознания
Научный руководитель – Е. Н. Девицкая,
кандидат филологических наук, доцент кафедры русской
и зарубежной филологии

**ЛЕКСИЧЕСКИЕ РЕПРЕЗЕНТАНТЫ КАТЕГОРИИ ВРЕМЕНИ
В ТЕКСТАХ АНГЛИЙСКИХ ФОЛЬКЛОРНЫХ СКАЗОК
(НА МАТЕРИАЛЕ СБОРНИКА Д. ДЖЕКОБСА
«ENGLISH FAIRY TALES»)**

В статье представлено этнолингвистическое исследование лексем, репрезентирующих категорию времени в английских фольклорных сказках. Автор выделяет и анализирует наиболее употребительные лексемы с темпоральной семантикой и их функциональные особенности в контексте.

Ключевые слова: этнолингвистика, фольклор, категория времени, народная сказка.

O. V. Baranas,
student of Philology, History and Social
Supervisor – E. N. Devitskaya,
Ph.D. in Philology, Associate Professor of the Russian
and Foreign Philology

**LEXICAL MEANS OF TEMPORAL CATEGORY IN ENGLISH
FOLKLORE COLLECTIONS (BASED ON THE COLLECTION
BY J. JACOBS «ENGLISH FAIRY TALES»)**

This article presents the ethno-linguistic study of lexemes representing temporal category in English folk tales. The author identifies and analyses the most commonly used words with temporal meaning and their functional features in the context.

Keywords: ethnolinguistics, folklore, temporal category, folk tale.

Фольклорные тексты представляют собой богатый источник информации о культуре, истории и национальном самосознании народа-носителя фольклорной традиции. Фольклорная действительность может характеризоваться совокупностью специфических свойств: в ней отсутствуют причинно-следственные связи, обобщения, абстракции и понятия, проявляется иное восприятие категорий времени и пространства [1, с. 65].

К определению понятия категории времени и ее исследованию существует много подходов. В зависимости от науки, в рамках которой будет рассматриваться это понятие, разнятся варианты трактовки его наполнения. К примеру, в философии время предстает как необратимое чередование событий прошлого, настоящего и будущего. В лингвистике время понимается как модель темпоральности, которая может охватывать все уровни языка: грамматический, лексический, фразеологический, синтаксический [3, с. 9].

По мнению О.О. Кандрашкиной, «временная категория, представляемая в пределах конкретного текста, может иметь четко определенные или достаточно размытые границы (события, например, могут охватить десятки лет, год, несколько дней, день, час и т. п.)» [2, с. 1217].

В зависимости от характера текста категория времени будет репрезентироваться с определенными специфическими чертами. Фольклорный текст, к примеру, представляет собой плод коллективного авторства, а не конкретного носителя языка. За счет этого в нем могут проявляться типичные этнические черты восприятия времени, пространства и прочих характеристик мира.

В фольклорной картине мира образ времени представляет собой сложно организованную данность, зависящую от времени создания образцов устного народного творчества и длительности их бытования, от их жанровой специфики. Целью данного исследования стало выявление и систематизация лексических средств, репрезентирующих категорию времени в фольклорных сказках, анализ их возможной символической нагрузки. Материалом исследования послужили тексты фольклорного сборника Дж. Джекобса «English Fairy Tales», собранные автором в период с 1875–1890 и изданные в 1890.

Посредством сплошной выборки из 42-х текстов были выделены 110 лексем с темпоральной семантикой. Выделенные лексеммы были классифицированы согласно выполняемой ими функции в контексте на следующие группы: членение временного континуума, частота и продолжительность происходящих действий, индивидуальное восприятие времени.

Наиболее содержательной оказалась группа «Индивидуальное восприятие времени», включающая 64 лексеммы. Приведем несколько контекстуальных примеров с использованием лексем данной группы в сказках “Nix Nought Nothing” и “Binnorie”: ... *and he didn't know what to do; but the giant's daughter called on all the fish in the sea to come and drink water, and very soon they drank it dry* \ Он не знал, что делать; но дочь великана призвала всех рыб в море, чтобы они выпили воду и вскоре они

осушили его [4, с. 59]; *So she hated her sister for taking away Sir William's love, and day by day her hate grew upon her* \ *Она ненавидела свою сестру за то, что та отняла у нее любовь сэра Уильяма, и день за днем ее ненависть возрастала* [4, с. 67].

Следует отметить, что группа «Членение временного континуума», включающая наименования дней недели, месяцев, времен года, оказалась немногочисленной. Среди упомянутых лексем выделены только *Sunday*, *November* и *summer*. Сказочное повествование редко включает точное указание на фрагмент временного континуума. Наименования времен года, дней недели и месяцев крайне редки в связи с тем, что фольклорная действительность не ориентирована на представление реального течения времени. Она представляет время как неразделимую величину, мало соотносимую с конкретными действиями героев. Главным образом, внимание уделяется небольшим ближайшим фрагментам времени. Так, в контексте членения временного континуума используются преимущественно лексемы с темпоральной семантикой, номинирующие части суток – *night*, *day*, *morning*, *afternoon*, *midnight*; указание на ближайший временной пункт – *tomorrow*, *the next day*.

Примечательной чертой репрезентации категории времени в фольклорном тексте является отсутствие конкретизации временного пункта, напротив преимущественную позицию занимают размытые указания протяженности события или совершения какого-либо действия: *till one day*, *after some time*, *for many years*, *one day*, *once*, *after several days*, *one summer's day*. Подобные примеры находим в тексте сказки „Jack the Giant-Killer” («Джек – покоритель великанов»): *Now, after several days' travel, he came to a market-town in Wales, where he beheld a vast crowd of people gathered together* \ *Теперь, спустя несколько дней путешествия, он пришел в торговый город в Уэльсе, где он увидел большую толпу людей* [4, с. 131]. Также расплывчато указание на время происхождения в тексте “The Master and his Pupil” («Мастер и его ученик»): *There was once a very learned man in the north-country who knew all the languages under the sun, and who was acquainted with all the mysteries of creation* \ *Жил однажды очень ученый человек на севере страны, который знал все языки мира и которому были ведомы все тайны созидания* [4, с. 97].

Эта черта закрепилась и в устойчивой формуле сказочного повествования в английском фольклорном тексте – *once upon a time*. Более распространенным вариантом ее перевода на русский язык является оборот «жили-были», типичная формулировка для зачина русской сказки. На первый взгляд, она не включает лексемы с темпоральной семантикой, но фактически также представляет размытое указание на время событий. На наш взгляд более удачным вариантом перевода может быть оборот *давным-давно* или *в давние времена*, предлагаемый некоторыми переводными и толковыми словарями: *Once upon a time – used at the*

beginning of a children's story to mean that something happened a long time ago [5 ; 6]. Эта устойчивая формула сказочного повествования благодаря многократному использованию в фольклорном контексте стала рассматриваться в системе языка как фразеологический оборот. Подобные примеры видим в текстах “The Rose-tree” и “Jack and Beanstalk” : *There was once upon a time a good man who had two children: a girl by a first wife \ В давние времена жил один добрый человек, у которого было двое детей: девочка от первой жены...* [4, с. 38]; *There was once upon a time a poor widow who had an only son named Jack, and a cow named Milky-white. / Давным-давно жила бедная вдова, у которой был единственный сын по имени Джек и корова по кличке Милки-Уайт* [4, с. 84].

Отличительной чертой сказочного повествования является также цикличность происходящих действий. Герой описывается в круге повторяющихся событий, которые каждый раз как будто возвращают его на предыдущее место, предоставляя шанс все исправить. В данном случае в английском тексте выступают такие лексемы, как *again, every night (day, morning...), three times ...*. Описание повторяющихся действий с помощью лексем темпоральной семантики выявлено в тексте „Tom Tit Tot“ и „The Story of the Three Little Pigs“: *The little pig said: “Ready! I have been and come back again, and got a nice potful for dinner.” \ Маленький поросенок сказал: «Готово! Я сходил и снова вернулся, и достал отличный полный горшок на обед* [4, с. 27]; *That looked out of the corner of that's eyes, and that said: “I'll give you three guesses every night to guess my name” \ Он выглянул из-за угла краем глаза и сказал: «Я буду давать тебе три попытки угадать мое имя каждую ночь»* [4, с. 120].

Своеобразной попыткой конкретизации временной характеристики в английском фольклорном тексте выступают парные сочетания темпоронимов с числительными. *in two days and two nights, for a day or two, for three days and three nights*. Подобное парное сочетание представлено в тексте “Jack and his golden Snuff-box”: *And they let him go, and he was down for three days and three nights, and up he comes, and shows his nose and little mouth out of water \ И они его отпустили, а он опустился на дно на три дня и три ночи, а когда вернулся, то показал свой нос и маленький рот над водой (о лягушонке)* [4, с. 90]. В контексте фольклорной сказки „The history of Tom Thumb” также выявлен подобный случай: *However, without meeting with any accident, and after resting himself more than a hundred times by the way, in two days and two nights he reached his father's house in safety \ Однако, без каких-либо происшествий и, кстати, спустя сотню передышек, через два дня и две ночи он благополучно добрался до отцовского дома* [4, с. 144].

В упомянутом выше тексте „The history of Tom Thumb” встречается нетипичное для фольклора сочетание с темпоронимом *hours* со значением «сутки» – *forty-eight hours: Tom had travelled forty-eight hours with a huge*

silver-piece on his back, and was almost tired to death \ Том шел двадцать четыре часа с огромной серебряной монетой за спиной, и был уставшим до смерти [4, с. 144]. Следует отметить, что среди выделенных лексем обнаружено крайне мало единиц, указывающих на настоящий момент действия – *now, at the moment*. Объясняется это тем, что в сказочном фольклоре редко фиксируется текущий временной момент относительно действий героев, фокус темпоральности как бы «сдвинут» или «стерт».

Проведенное исследование показало, что категория времени в фольклорном сказочном тексте сложное и многогранное явление, охватывающее все уровни лексики, демонстрирующей различную частеречную принадлежность. Пока лишь намечены отличительные черты лексических средств ее реализации, остается еще много неизученных аспектов темпоральной лексики в сказках и легендах – описание понятия «вечность», соотношение аспектов лексической репрезентации дня и ночи, темпоральные наречия, указывающие на частоту действий и прочее.

Библиографический список

1. Зиновьева, И. Н. Репрезентация категории времени с помощью антропонимов в фольклорных текстах nursery rhymes (детского английского фольклора) / И. Н. Зиновьева // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Лингвистика». – 2010. – № 3. – С. 65–68.

2. Кандрашкина, О. О. Категории пространства, времени и хронотопа в художественном произведении и языковые средства их выражения / О. О. Кандрашкина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2011. – № 2 (5), Т. 13. – С. 1217–1221. – URL: http://www.ssc.smr.ru/media/journals/izvestia/2011/2011_2_1217_1221.pdf (дата обращения: 03.04.2022).

3. Чернова, Н. Р. Концептосфера «время» в русских и немецких народно- песенных текстах : специальность 10.02.01 «Русский язык», 10.02.19 «Теория языка» : диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Чернова Наталья Романовна ; Курский государственный университет. – Курск, 2010. – 269 с.

4. Jacobs, J. English Fairy Tales / J. Jacobs. – London : David Nutt, 1890. – 253 p. – URL: <https://archive.org/details/englishfairytale00jaco> (дата обращения: 29.03.21).

5. Online Cambridge Dictionary : web-site. – US. – URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/> (дата обращения: 07.04.2022).

6. Online Oxford Learner's Dictionary : web-site. – US. – URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com> (дата обращения: 07.04.2022).

О. В. Баранас,
студентка факультета филологии, истории и общественности
Е. В. Литус,
кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой
русской и зарубежной филологии

ПРИЕМЫ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В СЛОГАНАХ СОВРЕМЕННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ РЕКЛАМЫ КОСМЕТИКИ

В статье представлена классификация приемов языковой игры, используемая в текстах слоганов рекламы современной косметики. Рекламный дискурс косметических средств занимает ведущее место в рекламной индустрии, а языковая игра – один из наиболее эффективных способов привлечения внимания в рекламном тексте. На примере языковой игры в англоязычных рекламных слоганах на разных языковых уровнях определяются возможности использования рекламных стратегий.

Ключевые слова: языковая игра, рекламный дискурс, слоган, реклама косметических средств.

O. V. Baranas,
student of Philology, History and Social
E. V. Litus,
Ph.D. in Philology, Associate Professor, Head of the Department
of Russian and Foreign Philology in the Branch

LANGUAGE GAME TECHNIQUES IN SLOGANS OF MODERN ENGLISH ADVERTISING OF COSMETICS

The article presents a classification of language game techniques used in the texts of advertising slogans for modern cosmetics. The advertising discourse of cosmetics occupies a leading position in the advertising industry, and the language game is one of the most effective ways to attract attention in the advertising text. On the example of a language game in English-language advertising slogans at different language levels, the possibilities of using advertising strategies are determined.

Keywords: language game, advertising discourse, slogan, cosmetics advertising

Развитие рекламного пространства заметно ускорило и увеличило процесс психологического воздействия на массовое сознание. Основным продуктом рекламы является рекламный текст, так как именно он предоставляет потребителю всю информацию о том или ином товаре и услуге. Тем самым авторы современных рекламных текстов для привлечения внимания и создания воздействующего эффекта

на потребителя применяют разнообразные языковые приемы. Языковая игра представляет собой яркое явление в лингвистике, позволяющее рекламе достигнуть максимальной экспрессии на минимальном отрезке текста.

Понятие языковой игры появилось в начале XX века, на протяжении своего существования этот многоаспектный феномен привлекает многих ученых, поэтому сформировались различные подходы к его изучению. С одной стороны, языковая игра – это целенаправленное и сознательное нарушение каких-либо языковых норм и правил, совершаемых с определенной прагматической целью (В. З. Санников; В. И. Шаховский). Другой взгляд отражает идею о том, что языковая игра – сознательное и целенаправленное применение экспрессивных средств речи, имеющее цель формирования комического эффекта (И. В. Цикушева; Е. М. Александрова). Языковая игра выступает одним из наиболее экспрессивных и своеобразных способов достижения намерений адресанта в рекламном дискурсе.

По мнению ученого В. И. Шаховского, языковая игра всегда является отклонением от языковых норм, однако они допустимы [3]. По мнению В. З. Санникова, языковая игра – это не злокачественное нарушение языковых норм, а способ создания эмоционально окрашенных новообразований в языке [2, с. 367].

Идея Т. А. Гридиной основывается на том, что языковая игра выступает формой «лингвокреативной речевой активности» человека [1, с. 26].

Анализ особенностей реализации приемов языковой игры в рекламных слоганах, показал, что языковая игра находит свое применение на нескольких языковых уровнях: фонетическом, лексическом, словообразовательном, синтаксическом, морфологическом, а также графическом уровнях.

Одними из самых содержательных уровней являются лексические приемы языковой игры. Важное значение в рекламе имеет применение новой лексики, а также нестандартное использование уже известных. На лексическом уровне, в первую очередь, встречаются такие средства художественной выразительности, как метафора, эпитет, каламбур, лексический повтор, гипербола, рифма и парафраз. В то же время отметим, что в рекламном тексте активны и другие приемы, выявленные на других уровнях языка.

Современный рекламный дискурс представляет собой сложное и многофункциональное явление. Основная его цель – продвижение товаров и услуг, привлечение внимания потребителя и побуждение его к действию. К структурным элементам рекламного текста относят заголовок, основной текст, слоган и эхо-фраза. Самой важной частью рекламного текста является слоган. Задача данного элемента в сжатой форме представить самые важные особенности рекламируемого продукта.

Для изучения приемов языковой игры и особенностей их употребления был выбран рекламный дискурс косметических средств, так как сегодня косметический рынок занимает ведущее место в рекламной индустрии. Нами были выбраны 60 примеров рекламных слоганов на рекламных сайтах косметической продукции в сети Интернет, журналах «Cosmopolitan», «Allure», «Glamour» и проанализированы с точки зрения использования приемов языковой игры в них (табл. 1).

Таблица 1

Классификация приемов языковой игры

Уровни языка	Приемы языковой игры		
	Кол-во	Приемы языковой игры, в процентах	Пример
Фонетический	15	25	«Maybe she's born with it. Maybe it's Maybelline»
Лексический	31	52	I am made of blue sky and golden light, and I will feel this way forever...share the fantasy».
Словообразовательный	2	3	«Now you are MACnificant»
Синтаксический	9	15	«More defined. More conditioned. More beautiful lashes».
Морфологический	–	–	–
Графический	3	5	«HUGO is trend, HUGO is different, HUGO is urban».
Итого:	60	100	

Анализ выражения языковой игры в рекламе косметических средств показал, что самые широко используемые приемы находятся на лексическом и фонетическом уровне. Лексический уровень составляет 52 % от общего числа найденных приемов. Такое явление вполне закономерно, на лексическом уровне число приемов значительно больше, нежели на других, кроме того, они наиболее понятны носителям языка. Это говорит о высокой эффективности реализации лексической языковой игры в текстах рекламы.

Приемы, составляющие фонетический уровень, являются не менее частым и результативным способом создания языковой игры и представляют 25 % от общего числа.

Приемы морфологического и синтаксического уровней наименее употребительны. Грамматика является одним из наиболее сложных ярусов языка, игра на уровне порядка слов или изменении видовременных форм требует от потребителя логических размышлений, а задача любого рекламного текста – привлечь внимание сразу и навсегда, кроме того, число приемов на этом уровне ограничено.

Проанализируем употребление приемов языковой игры на разных уровнях языка и особенности реализации этих приемов в рекламных слоганах косметических продуктов.

Приемом, эффективно воздействующим на память реципиента и способствующим созданию определенного образа товара, вызывающего конкретные ассоциации является эпитет. Косметический бренд Revlon представляет следующий слоган туши: «Take your lashes to Luxurious Lengths». Эпитет «luxurious» придает данному слогану приятное и красивое звучание, тем самым демонстрируя преимущества данной туши к достижению пышной длины ресниц.

Самым распространённым приемом на фонетическом уровне является рифма, служащая средством быстрого и легкого запоминания рекламы. Лозунг лака для ногтей фирмы OneColour звучит следующим образом: «Day or night, may your nails be bright!» В приведенном примере мы наблюдаем вариант рифмовки, составленной на созвучии слов «night» / «bright». Данный тип рифмы, как правило, очень запоминаемый, потому что рифмуемые слова фактически схожи по звучанию.

Приемы морфологического и синтаксического уровней наименее употребительны, так как грамматика является одним из наиболее сложных ярусов языка и требует от потребителя логических размышлений, а задача любого рекламного текста – привлечь внимание сразу и навсегда. Стоит отметить, что число приемов на этих уровнях ограничено.

Рассмотрим некоторые случаи употребления синтаксических приемов в рекламе косметики. Например, бренд Estee Lauder рекламирует тушь для ресниц под следующим лозунгом: «More defined. More conditioned. More beautiful lashes». Градация достигается при помощи прилагательных, которые усиливают свое значение по нарастающему принципу, таким образом, привлекая и впечатляя покупателя.

В ходе исследования не было выявлено ни одного примера использования приёмов на морфологическом уровне. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что данный вид языковой игры имеет минимальную эффективность в рекламных текстах.

Языковая игра на графическом уровне считается одной из самых ярких, броских и заметных для визуального восприятия в рекламе. Превалирующим графическим приемом в рекламе можно отметить шрифтовыведение.

В современной рекламе зачастую можно увидеть употребление таких элементов как цифры. Косметика от Garnier рекламирует краску для волос под следующим слоганом: «100 % Color. 100 % You». Использование цифр добавляет тексту яркости и убедительности, а также помогает быстро и эффективно предоставить информацию потребителю.

Таким образом, языковая игра является важным элементом, так как благодаря ее приемам, она максимально воздействует на покупателя, обращая его внимание на рекламу. И все используемые приемы языковой игры выполняют задачу, строго соответствующую своему типу языкового уровня. Однако количество используемых приемов на разных уровнях различно. На основании изложенного выше, мы можем отметить, что использование приемов языковой игры в рекламных текстах является эффективным методом влияния на адресата.

Библиографический список

1. Гридина, Т. А. Языковая игра: Стереотип и творчество : монография / Т. А. Гридина. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 1996. – 214 с. – ISBN 5-7186-0102-X.

2. Санников, В. З. Русский язык в зеркале языковой игры / В. З. Санников. – Москва : Языки русской культуры, 2002. – 552 с. – URL: https://www.studmed.ru/view/sannikov-vz-russkiy-yazyk-v-zerkale-yazykovoy-igry_7662dd12590.html (дата обращения: 09.03.2021). – ISBN 5-94457-037-7.

3. Шаховский, В. И. Лингвистическая теория эмоций / В. И. Шаховский. – Москва : Гнозис, 2008. – 416 с. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/2009-01-003-shahovskiy-v-i-lingvisticheskaya-teoriya-emotsiy-m-gnozis-2008-416-s> (дата обращения: 28.04.2022).

А. П. Белевич,
студентка факультета филологии, истории и обществознания
Научный руководитель – О. С. Финько,
кандидат филологических наук, доцент кафедры русской
и зарубежной филологии

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье анализируются возможности использования технологии развития критического мышления в процессе обучения аудированию на уроках английского языка. Рассмотрены методы, приемы и этапы развития критического мышления в процессе аудирования, представлены задания, разработанные на основе анализируемой технологии.

Ключевые слова: критическое мышление, мышление, аудирование, методы, приемы.

A. P. Belevich,
student of Philology, History and Social
Supervisor – O. S. Finko,
Ph.D. in Philology, Associate Professor of the Russian
and Foreign Philology

CRITICAL THINKING TECHNOLOGY IN TEACHING LISTENING IN ENGLISH CLASSROOMS

The article deals with the possibilities of using the technology of critical thinking development in the process of teaching listening in English lessons. The methods, techniques and stages of the critical thinking development in the process of listening are considered and tasks developed based on the analysed technology.

Keywords: critical thinking, thinking, listening, methods, techniques.

Процесс обучения должен пониматься не только как усвоение системы знаний, умений и навыков, но и как процесс развития личности, обретения духовно-нравственного и социального опыта, поэтому необходимость развития критического мышления актуальна и должна, безусловно, учитываться в ходе образовательного процесса, в том числе на уроках иностранного языка. Другой аспект актуальности нашего исследования связан с возникновением трудностей у учащихся в процессе аудирования на уроках иностранного языка.

Общепринятой точкой зрения является методика обучения аудированию на уроках иностранного языка в три этапа: «Pre-Listening», «While-Listening», «Post-Listening» [1, 2]. Данная технология идеально вписывается в модель трехфазного развития критического мышления: вызов, осмысление, рефлексия [2]. В рамках статьи продемонстрируем, как можно построить учебное занятие с учетом всех этапов обучения аудированию и внедрить технологию развития критического мышления в данную модель. Итак, представим схему соотношения этапов работы над аудированием и этапов развития критического мышления.

Стадия 1. До прослушивания. На данном этапе необходимо реализовать стадию «вызова», включить учеников в работу, ознакомить с темой текста, а также лексикой, которая может встретиться во время прослушивания.

Стадия 2. Прослушивание. Здесь ученики непосредственно получают новую информацию, с которой им предстоит в дальнейшем работать.

Стадия 3. После прослушивания. Последний этап аудирования

следует соотнести с заключительной стадией технологии развития критического мышления, этапом «рефлексии» [2].

В ходе педагогической практики нами был проведен эксперимент 7-м классе по апробированию технологии развития критического мышления при обучении аудированию на базе МБОУ СОШ № 3 в г. Славянске-на-Кубани. В первой части эксперимента мы провели контрольную работу, составленную на материале учебника «Forward» под редакцией М. В. Вербицкой и включавшую три задания для проверки навыков аудирования, а также послетекстовое задание повышенной сложности, которое направлено на проверку уровня сформированности критического мышления. Ученикам было предложено составить кластер. Кластеры являются формой мотивации мыслительной деятельности школьников для изучения новой информации и формой систематизации уже полученных знаний.

Итог контрольной работы № 1 представлен в протоколе результатов тестирования (табл. 1, 2).

Таблица 1

Результаты контрольной работы № 1 учащихся 7-го «Б» и 7-го «В» классов

Оценка	7-й «Б»		7-й «В»	
	Кол-во	Значения в процентах	Кол-во	Значения в процентах
«Отлично»	2	13	1	7
«Хорошо»	6	40	7	46
«Удовлетворительно»	6	40	4	27
«Неудовлетворительно»	1	7	3	20
Итого:	15	100	15	100

Таблица 2

Результаты выполнения задания, направленного на критическое мышление в контрольной работе № 1 учащихся 7-го «Б» и 7-го «В» классов

Оценка, баллы	7-й «Б»		7-й «В»	
	Кол-во	Значения в процентах	Кол-во	Значения в процентах
1	3	20	2	13
2	4	27	3	20
3	7	46	10	67
0	1	7	0	0
Итого:	15	100	15	100

В ходе анализа данных выявлено, что разрыв между группами незначителен, но показатель уровня сформированности критического

мышления у обучающихся 7-го «Б» класса оказался ниже, чем у 7-го «В» класса. Таким образом, контрольным классом был выбран 7-й «В» класс, а экспериментальным – 7-й «Б» класс.

На формирующем этапе нами был использован специально разработанный комплекс упражнения, направленный на развитие умений критического мышления в процессе аудирования в 7-м классе на уроках английского языка. Упражнения дополняли материалы по аудированию, содержащиеся в учебнике.

В качестве примеров можно привести следующие задания:

Упражнение 1 (этап «вызова»):

What words related to the topic «cycling» do you know? Let's write ideas on the flower petals.

В данном упражнении ученикам было предложено вспомнить ключевые слова по теме и написать их на лепестках цветка, в сердцевине которого обозначена тема текста аудирования – Cycling. Использование приема ключевых слов, использованное на стадии вызова, мотивировало учащихся творчески мыслить, активизировало память, вводило учеников в рабочую атмосферу.

В ходе прослушивания аудиозаписи (на этапе осмысления) школьники выполняли задание из учебника. Учащимся необходимо было зафиксировать имена тех говорящих, которые положительно относятся к езде на велосипедах, и тех, которые выступают против такого вида передвижения. В ходе выполнения упражнения ученики решали такую задачу, как идентификация запрашиваемой конкретной информации:

Упражнение 2 (этап «осмысления»)

Listen to several student giving their opinion about cycling. Tick (✓) the people who are in favour of cycling and cross (✗) the people who against it.

Angela Tim Nick Ruth

На послетекстовом этапе нами было предложено задание-таблица «ПМИ» («Плюс – минус – интересно»), которая помогает систематизировать и критически оценивать информацию. Данная таблица наглядно обозначает положительные и отрицательные стороны рассматриваемого явления. Задание представляет проблемный вопрос: «Является ли велосипед наилучшим видом транспорта?». Ученикам следовало внести данные из текста, а также известную им информацию в таблицу и в дальнейшем ее обсудить на занятии.

Упражнение 3 (этап «рефлексии»)

Fill in the table on the topic «Is a bicycle the best vehicle?» In the first column, write down the positive aspects of cycling. In the second, write the negative aspects. In the third write down, what you would be interested to know about the topic (табл.3).

Таблица 3

Упражнение 3 (этап «рефлексии»)

+	-	Interesting

На заключительном этапе эксперимента снова была проведена контрольная работа-аудирование № 2, структура которой и критерии оценивания аналогичны структуре и критериям контрольной работы № 1 констатирующего этапа, что способствует более точной диагностике успехов учеников. Материалы также взяты из учебника «Forward» для 7-го класса под редакцией М. В. Вербицкой.

После анализа работы нами были составлены статистические таблицы (табл. 4, 5) результатов контрольного этапа в экспериментальном и контрольном классе.

Таблица 4

Результаты контрольной работы № 2 учащихся 7-го «Б» и 7-го «В» классов

Оценка	7-й «Б»		7-й «В»	
	Кол-во	Значения в процентах	Кол-во	Значения в процентах
«Отлично»	7	47	3	20
«Хорошо»	5	33	7	47
«Удовлетворительно»	3	20	4	27
«Неудовлетворительно»	0	0	1	6
Итого:	15	100	15	100

Таблица 5

Результаты выполнения задания, направленного на критическое мышление в контрольной работе № 2 учащихся 7 «Б» и 7 «В» классов

Оценка	7-й «Б»		7-й «В»	
	Кол-во	Значения в процентах	Кол-во	Значения в процентах
1б	0	0	0	0
2б	5	33	4	27
3б	10	67	11	73
0б	0	0	0	0
Итого:	15	100	15	100

Средний балл в экспериментальной группе увеличился с 3,60 до 4,27, что говорит о повышении уровня сформированности навыков мыслить критически в процессе аудирования. Средний балл в контрольной группе

также увеличился, но не так значительно: с 3,40 до 3,80, что говорит о недостаточном прогрессе в данной группе.

В ходе анализа статистических данных мы отметили, что количество учащихся экспериментальной группы, полностью справившихся с заданием повышенной сложности, которое было направлено на контроль уровня сформированности критического мышления, увеличилось на 4-е. Остальные участники эксперимента выполнили задание частично, и нулевого результата не отмечено. Полученные данные подтверждают гипотезу, что разработанный нами комплекс способствует развитию навыков критического мышления в процессе аудирования на уроках иностранного языка. В связи с этим нами были выдвинуты дидактические условия, способствующие эффективному развитию умений мыслить критически у школьников в ходе аудирования: высокий уровень заинтересованности учащихся, соблюдение организации всех этапов аудирования и технологии развития критического мышления, использование правильно подобранных методов и приемов, направленных на развитие навыков критического мышления, доброжелательная и творческая атмосфера, способствующая успешной работе, заинтересованность учителя проделанной работой.

Таким образом, мы считаем, что комплекс упражнений, разработанный нами, был апробирован успешно и показал положительные результаты. Наша гипотеза о том, что методы и приемы технологии критического мышления в ходе аудирования будут соответствовать всем образовательным методическим рекомендациям и будут полезны для их использования на уроке английского языка в средней школе, что сделает образовательный процесс более эффективным, была подтверждена.

Библиографический список

1 Бредихина, И. А. Методика преподавания иностранных языков : Обучение основным видам речевой деятельности : учебное пособие / И. А. Бредихина ; Министерство образования и науки Российской Федерации, Уральский федеральный университет. – Екатеринбург : Издательство Уральского университета, 2018. – 104 с. – ISBN 978-5-7996-2296-1.

2. Заир-Бек, С. И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных учреждений / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – Москва : Просвещение, 2011. – 223 с. – ISBN 978-5-09-019218-7.

Е. А. Габриелян,
студентка факультета филологии, истории и обществознания филиала
Научный руководитель – О. Н. Бакуменко,
кандидат филологических наук, доцент кафедры русской
и зарубежной филологии

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ АНГЛИЙСКОЙ ПЕЙОРАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ НА РУССКИЙ ЯЗЫК ПРИ ЛОКАЛИЗАЦИИ КОМПЬЮТЕРНОЙ ВИДЕОИГРЫ

В данной статье предпринимается попытка определения адекватности языковой локализации пейоративной лексики компьютерной игры "Batman: Arkham Asylum". Автор обосновывает возможность передачи пейоративов на другой язык, описывает отличия локализации от собственно перевода. Создаются словари пейоративных единиц текстов игры на английском и русском языках, тотально фиксируются и анализируются случаи употребления пейоративов в контекстах, определяется адекватность их перевода, комментируется применение трансформаций и причины неадекватной передачи на русский язык текстового материала англоязычной видеоигры.

Ключевые слова: пейоративная лексика, локализация, адекватность перевода, компьютерная видеоигра

E. A. Gabrielyan,
student of Philology, History and Social
Supervisor – O. N. Bakoumenko,
Ph.D. in Philology, Associate Professor of the Russian
and Foreign Philology

PECULIARITIES OF TRANSFERRING ENGLISH PEJORATIVE VOCABULARY INTO RUSSIAN WHEN LOCALIZING A COMPUTER VIDEO GAME

This article attempts to determine the adequacy of the linguistic localization of the pejorative vocabulary of the computer game "Batman: Arkham Asylum". The author substantiates the possibility of transferring pejoratives into another language and describes the differences between localization and translation itself. Dictionaries of pejorative units of the game texts in English and Russian are created, cases of pejoratives in contexts are totally recorded and analyzed, the adequacy of their translation is determined, the use of transformations and the reasons for the inadequate transfer of the text material of an English-language video game into Russian are commented on.

Keywords: pejorative vocabulary, localization, translation adequacy, computer video game

Индустрия видеоигр с каждым годом наращивает свои обороты. Компьютерные игры из примитивного развлечения превратились в сложные произведения, наполненные не только игровым процессом, но и сюжетом. В век глобализации границы между странами практически стёрлись, что позволяет играм переходить с одного потребительского рынка на другой. Одним из препятствий такого перехода может являться языковой барьер. Перевод видеоигр – комплексный процесс, включающий в себя корректный перенос информации с одного языка на другой с учётом лингвокультурных особенностей стран. В отношении перевода и культурной адаптации компьютерного видеопродукта к особенностям определённой страны, региона или группы населения принято использовать термин «языковая локализация» [Localization Industry Standards Association]. Этот процесс осложняется использованием эмоционально-окрашенной лексики в тексте видеоигр.

Актуальность нашего исследования заключается в возрастающем интересе к локализации видеоигр и увеличению частоты употребления пейоративной лексики в речи.

Цель работы – рассмотреть способы передачи на русский язык англоязычной пейоративной лексики в тексте компьютерной игры и оценить адекватность перевода.

Пейоративы – это экспрессивно-окрашенные единицы оценочной лексики, характеризующиеся отрицательной эмоциональной оценкой. К изучению пейоративной лексики обращались такие учёные как Ю. И. Левин, С. В. Лескина, В. И. Карасик. Существует большое количество разных взглядов на содержание термина «пейоративная лексика» – от сниженной, арго лексики до нормативной. В данной работе пейоративность понимается как «свойство языковых единиц, проявляющееся в способности реализовывать семантику неодобрения, критики, презрения и порицания в адрес представителей социума, чьи поступки или личностные качества не соответствуют моральным и социальным нормам общества, что проявляется в девиантном поведении, нарушающем общественное спокойствие и общественные правила, принятые в социуме, доставляет неудобство и наносит этический, моральный или физический ущерб другим представителям социума» [2, с. 273].

Говоря о возможностях передачи пейоративных единиц с английского языка на русский, нужно отметить наличие пейоративной лексики в обоих языках, что демонстрирует факт уничижительного отношения к нарушениям морально-этических норм поведения в обеих культурах,

является признаком необходимости эмоционально-экспрессивного окрашивания реакции на отклонения от нормы и свидетельствует о культурных сходствах двух стран. При этом, необходимо упомянуть и факт различия в восприятии пейоративной лексики представителями русскоязычной и англоязычной культур. Культурно-национальной специфичностью обладают, в основном, этнические и зооморфные пейоративы, поскольку в культурах разных стран разные народы и животные воспринимаются неодинаково. Отличия в восприятии пейоративной лексики создают определенную проблему для локализации.

Локализация – не только вопрос передачи иноязычной речи, но и других аспектов: экономики, компьютеризации, программирования, культуры. Локализация находится на стыке лингвистики и экономики, поэтому в широком смысле её стоит трактовать как сложный комплексный процесс перевода с учётом потребности определённого рынка.

Согласно общей теории перевода, термины «локализация» и «перевод» не тождественны. Так, перевод – это преобразование речевого произведения на одном языке в речевое произведение на другом языке при сохранении неизменного плана содержания. Локализация же представляет собой совокупность культурной и лингвистической адаптации продукта (компьютерной игры). Соответственно, «локализация» – более широкий термин, включающий в себя и перевод, и другие способы адаптации текста.

Цель локализации состоит в создании удобного и приятного игрового процесса для конечного пользователя без потери смысла и концепта оригинала с лингвокультурными изменениями. Для достижения этой цели локализация должна быть адекватной. Согласно Л. Л. Нелюбину, «адекватный перевод – полноценный перевод, обуславливающий правильную, точную и полную передачу особенностей и содержания подлинника, и его языковой формы с учетом всех особенностей структуры, стиля, лексики и грамматики в сочетании с безукоризненной правильностью языка, на который делается перевод» [4, с. 14].

В случае с компьютерными играми адекватность локализации заключается в полной передаче исходной информации конечному игроку без потери смысла, русскоязычные игроки должны получить тот же опыт, что и англоязычные. Неадекватная локализация может помешать этому. На практике абсолютно адекватного перевода не существует по причине лексических и грамматических различий языков.

Сложность локализации пейоративов заключается не только в различии двух культур, но и систем двух языков, участвующих в этом процессе. Отличается отношение к пейоративам, степень эмоциональности, присущая той или иной нации, а также лексический состав языка. В каждом языке есть пейоративы, для которых нет точных соответствий в другом языке. В одном языке есть слова, которые

со временем утратили пейоративную коннотацию, а в другом – нет, и наоборот, есть слова, которые приобрели пейоративную коннотацию в одном языке, а их эквиваленты в другом языке сохранили нейтральное значение. Для решения задач максимально адекватной передачи пейоративной лексики локализаторы применяют различные переводческие трансформации: лексические, грамматические и комплексные.

Материалом нашего исследования стали англоязычная и русскоязычная, выпущенная компанией «Новый Диск», версии компьютерной игры в жанре Action-adventure “Batman: Arkham Asylum”, созданная британской компанией “Rocksteady Studios” по мотивам серии комиксов о Бэтмене. Выбор данной игры обуславливается тем, что текст игры богат пейоративными лексическими единицами.

Из текста игры “Batman: Arkham Asylum” методом сплошной выборки нами были отобраны 78 контекстов, содержащих пейоративы. Этот фактический материал был подвергнут классификации, исходя из способа перевода, примененного локализаторами. Статистические результаты представлены в табл. 1, где отражены те способы, примеры которые зафиксированы в текстах.

Таблица 1

Классификация пейоративных лексем по способу перевода

Способ перевода	Количество примеров	Процент от общего количества
Точный перевод	66	85
Опущение	1	1
Добавление	3	4
Контекстуальные замены с элевацией	3	4
Контекстуальные замены с деградацией	5	6
Итого:	78	100

Анализируя представленную таблицу, можно заметить значительное превалирование точного перевода при локализации пейоративов, он применен в 85 % случаев. Это свидетельствует о качественном адекватном переводе. Локализаторы стараются сохранить смысл игры, соответствовать характерам персонажей и сеттингу, без потерь передать эмоциональность высказывания, учитывая лингвокультурные особенности локали. Например, *Anyone see the **big bad Bat**? I warn you. He may look like an **idiot** and talk like an **idiot**, but don't let that fool you. He really is an **idiot**.* – Кто-нибудь видел гадкого **Мыша**? Он может выглядеть, как **идиот**, и говорить, как **идиот**, не дайте себя обмануть – он и есть **идиот**.

Остальные примеры представляют собой переводческие трансформации, среди которых интересно отметить опущение и

добавление, являющиеся взаимобратными процессами. Зафиксирован один случай опущения, когда соотносимый контекст полностью отсутствовал в русской версии, *He's like half the animals in this place*. Добавления репрезентированы тремя примерами, при этом в оригинале либо нет соответствующих контекстов, например, *Свинья на вертеле* или *A to ваш поросёночек поджарится!*, либо исходный контекст не содержит пейоратива, например, *Poor Dr. Young. Still, you know how Mr. J hates a squealer. – Ты монстр! Злой, злой, злой зверь! Бедняжка доктор Янг. Но ты же знаешь, как мистер Джей ненавидит ябед.*

Опущения одного пейоратива и добавления трёх свидетельствует о тяготении локализаторов к дополнительной пейорации текста.

Это подтверждает использование контекстуальных замен с деградацией, когда нейтральное слово передается словом со «сниженным» значением, например, *Why does the boss let him walk around this place? – Вообще, почему Джокер позволяет этому уроду тут илгаться.*

Помимо контекстуальных замен с деградацией локализаторы используют замены с элевацией, заменяя английское слово с большей пейорацией на русское с меньшей пейорацией, например, *Well, technically they're Joker's goons shipped in from Blackgate, but you get the idea. – Ну, технически они прислужники Джокера, доставленные сюда из Блэкгейт, ну ты понял.*

На основе вышеизложенного можно сделать вывод о том, что локализация пейоративной лексики в тексте компьютерных игр представляет собой определенную проблему. В контексте выбранного материала наблюдается адекватная передача англоязычных пейоративов в подавляющем большинстве случаев, но наблюдаются и случаи замен и трансформаций, свидетельствующие о стремлении локализаторов «понизить» общий тон речи персонажей игры в русской версии.

Библиографический список

1. Карасик, В. И. Язык социального статуса : монография / В. И. Карасик. – Москва : Институт языкознания РАН ; Волгоградский государственный педагогический институт, 1992. – 330 с. – URL: <http://philologos.narod.ru/texts/karasik/status00.htm> (дата обращения: 15.05.2022).

2. Левин, Ю. И. Об обценных выражениях русского языка / Ю. И. Левин // Избранные труды. Поэтика. Семиотика. – Москва : Языки русской культуры, 1998. – С. 809–819.

3. Лескина, С. В. Презентация категории пейоративности в русской и английской фразеологии / С. В. Лескина // Вестник ЛГУ имени А. С. Пушкина. – 2010. – № 1. – С. 272–279. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prezentatsiya-kategorii-peyorativnosti-v-russkoy-i-angliyskoy-frazeologii> (дата обращения: 15.05.2022).

4. Нелюбин, Л. Л. Толковый переводоведческий словарь / Л. Л. Нелюбин. – 3-е изд., перераб. – Москва : Флинта : Наука, 2003. – 320 с. – ISBN 978-5-89349-526-3.

Д. В. Гайдукова,
студентка факультета филологии, истории, обществознания
О. С. Финько,
кандидат филологических наук, доцент кафедры русской
и зарубежной филологии

НЕОЛОГИЗМЫ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ МЕДИАДИСКУРСЕ

Статья посвящена описанию структурных и семантических особенностей неологизмов, появившихся в языке в период пандемии Covid-19. Исследование проводится на материале современного англоязычного медиадискурса.

Ключевые слова: неологизм, структурный анализ, способ словообразования, медиадискурс, публицистический текст.

D. V. Gaidukova,
student of Philology, History and Social
O. S. Finko,
Ph.D. in Philology, Associate Professor of the Russian
and Foreign Philology

NEOLOGISMS IN ENGLISH-LANGUAGE MEDIA DISCOURSE

The article deals with the description of structural and semantic features of neologisms that appeared in the language during the Covid-19 pandemic. The research is based on the material of the modern English media discourse.

Keywords: neologism, structural analysis, ways of word formation, media discourse, journalistic text.

Появление неологизмов является важным процессом в развитии языка. В эпоху глобализации и ускорения темпа жизни общества лексический состав языка как живая система постоянно обогащается новыми единицами. Кроме того, события последних лет, пандемия в частности, стали благоприятными условиями для появления во всех языках большого количества неологизмов.

Целью данной работы стало изучение структурных и семантических особенностей новых слов в современном англоязычном медиадискурсе. Обратимся к значению термина «неологизм». В ходе анализа определений

данного понятия мы пришли к выводу, что проблема точности его дефиниции остается открытой. Условно можно разделить существующие определения неологизма на значения в узком смысле, объясняющие появление новой лексической единицы необходимостью дать имя новому предмету или выразить новое понятие, которое функционирует в речи в виде готовых воспроизводимых единиц; и в широком смысле, в которых любое новое слово, появившееся в языке и речи, является неологическим. Полагаем, что определение, данное Ю. Н. Несветайло, наиболее полно раскрывает содержание термина «неологизм». Автор основывается на социальном характере понятия. По ее мнению, неологизм – это «лексическая единица, фиксируемая со временем в словарях, созданная по существующим в языке словообразовательным моделям или заимствованная из другого языка для образования нового (прежде неизведанного) предмета или явления внеязыковой действительности, или новое значение у уже существующего слова, появившегося в языке на определённом этапе его развития» [4, с. 5].

Важным критерием в определении неологизма является временной аспект. Среди исследователей возникает много споров по поводу «жизни» новых слов. Например, опираясь на лексикографический опыт Л. Гильбера [3, с. 127], можно утверждать, что их «жизнь» длится около 10 лет. Однако нынешний срок жизни новых слов сократился вдвое. Этому послужило увеличение скорости распространения информации СМИ [3, с. 124].

По частоте употребления неологизмы делятся на те, что употребляются однократно, более часто и те, что вошли в языковую систему [1, с. 162].

По способу образования различают лексические, семантические и фразеологические неологизмы. Лексические неологизмы или неолексемы образуются путем заимствования или словообразования. Семантическими неологизмами или же неосемемами называют уже известные слова, но с присвоенными им новыми значениями. Фразеологические неологизмы, неофраземы образуются путём присвоение нового значения фразе или выражению [1, с. 160].

По степени новизны неологизмы делятся на абсолютные те, что ранее не использовались в языке, и относительные – те, что хоть и являются новыми, но ранее уже существовали, только в другом виде и были переосмыслены [1, с. 163]. По типу словообразования выделяют две группы моделей образования неологизмов: более продуктивная (аффиксация, обратное словообразование, конверсия, словосложение) и менее продуктивная (усечение, аббревиатуры, акронимы, удвоение, блендинг) [1, с. 163].

Рассмотрим наиболее распространенные структурные модели неологизмов, появившихся в английском языке в связи с пандемией коронавируса, и нашедших отражение в медиадискурсе. В ходе анализа

нами использовались материалы британских газетных изданий BBC News, Southern Daily Echo, The Guardian и др.

1. Аббревиация является одним из способов образования неологизмов. К числу неолексем данного типа относится ключевое слово *COVID-19*, употребляемое для наименования заболевания, вызываемого новым коронавирусом. Сам термин является производной аббревиатурой от словосочетания *coronavirus disease 2019*, где *CO* – сокращение от *corona*, *VI* – *virus*, а *D* – *disease*. Другой неологизм *WFH* является сокращением от *working from home* ‘работа из дома’: Are you office ready as *WFH* comes to an end? (The Guardian, 05.09.2021).

Надо подчеркнуть, что в медиапространстве употребляется огромное количество словосочетаний терминологического характера со словом *COVID-19*: *Covid-19 patient* ‘пациент с Covid-19’; *Covid-19 restrictions* ‘ограничения, связанные с Covid-19’; *Covid-19 cases* ‘случаи заболевания Covid-19’; *Covid test* ‘тест на Covid’ и др.: *Weird as hell: the Covid-19 patients who have symptoms for months* (The Guardian, 15.05.2020); *Holiday Covid tests: how to find the best by price and trust* (The Guardian, 17.07.2021).

В медиадискурсе также можно отметить новые термины-словосочетания с компонентом *quarantine*, *mask*, *vaccine*, например: *quarantine shaming* ‘негативная реакция людей, направленная на нарушителя карантина’; *mask shaming* ‘стыд за маску’; *Covid vaccine* ‘вакцина против Covid’.

2. Аффиксация. Часть новых слов из медиапространства образованы путем добавления аффиксов к известным понятиям, к числу которых относится слово *vax* (вариант написания *vaxx*), то есть ‘вакцина’ или ‘вакцинация’. Неолексеммы возникают, например, за счет добавления приставок: *anti-vax* (прил.) ‘выступающий против вакцинации’; *unvaxxed* ‘невакцинированный’. Кроме того, отмечены примеры слов, образованные приставочно-суффиксальным способом: *anti-vaxxer* ‘человек, который выступает против вакцинации’, *anti-masker* ‘человек, который отказывается придерживаться масочного режима’. Рассмотрим в контексте: *Covid anti-vaxxers: 'Shut down fake news sites,' begs daughter* (BBC News, 06.08.2021).

3. Словосложение стало продуктивным способом словотворчества в условиях общественного волнения из-за пандемии. Следует отметить, что грамматическая норма написания некоторых лексем пока не устоялась, и многие новообразования не зафиксированы словарями. Так, в Интернет пространстве можем наблюдать раздельное, слитное или дефисное написание некоторых понятий, например, *mask shaming*, *mask-shaming*.

Рассмотрим некоторые сложные слова-неологизмы англоязычных публицистических текстов. Одной из распространенных форм написания сложных слов – дефисное, например, *face-mask requirements* ‘масочный

режим’ *self-isolation* ‘самоизоляция’. Интересен пример сложного слова, образованного элементом *-a-* с двумя дефисами: *vax-a-thon* ‘мероприятие, в ходе которого люди массово прививаются, в частности, от Covid-19’.

При образовании новых слов могут комбинироваться некоторые способы, например, словосложение и аффиксация: *social-distancing* ‘социальная дистанция’; *double-vaxxed* ‘вакцинированный дважды’; *Pfizer-branded* ‘под брендом Pfizer’: One seller of a *Pfizer-branded* pen told the Guardian he had listed the item “years ago but no one was interested” (The Guardian, 15.06.2021).

4. К числу наиболее креативных способов создания новых слов следует отнести контаминацию, т. е. объединение элементов выражения или форм. Примером такого способа является слово *vaxxie* (сущ.) ‘автопортретная фотография, сделанная во время, до или после вакцинации против Covid-19, и публикуемая в социальных сетях’. Неологизм образован путем слияния слов *vaxx* и *selfie*: As soon as the Covid-19 vaccine rollout began, so too did the vaccine selfie – aka the ‘*vaxxie*’ (Vogue, 23.04.2021).

Рассмотрим еще несколько интересных примеров данного ряда. В языке появилось слово для наименования привившегося человека, который выставляет этот статус напоказ в социальных сетях, – *vaxinista*. Лексема образовалась в результате контаминации лексических единиц *fashionista* ‘модница’ и *vaccine* ‘вакцина’. Слово *covidiot* возникло в результате слияния лексем *Covid* и *idiot* и употребляется по отношению к людям, которые в панике из-за пандемии скупают товары в больших количествах. Лексема *quaranteam* представляет собой слияние *quarantine* и *team* и номинирует группу людей, проводящих вместе карантин. Неологизм *covexit* ‘ослабление ограничительных норм, выход из карантина’ образован от слов *Covid* и *exit* по типу контаминации *Brexit* (*Britain / exit*)

5. Появление новых значений у лексем также относится к процессу неологизации. Примером может послужить слово *lockdown*. Первоначальная концепция данного слова была связана с наказанием тюремных заключенных, в период пандемии значение данного слова расширилось, и оно стало использоваться для обозначения ограничений передвижения в период распространения инфекции: But the *lockdown* extension has overwhelmed delivery services, grocery shop websites and even the distribution of government supplies (Southern Daily Echo, 7 April 2022).

Таким образом, в приведенном исследовании нами были проанализированы структура и лексическое значение неологизмов, отобранных из современных публицистических текстов британских газетных изданий. Зафиксированные нами единицы появились в языке в

течение последних двух лет в период пандемии коронавируса. Таким образом, отметим, что возникновение неологизмов напрямую зависит от экономических, политических или социальных факторов, возникающих в окружающем нас мире.

Библиографический список

1. Воробьева, И. А. Понятие «неологизм», классификация неологизмов в английском языке / И. А. Воробьева // Вестник Хабаровского государственного университета экономики и права. – 2019. – № 3 (101). – С. 158–167.

2. Добросклонская, Т. Г. Массмедийный дискурс как объект научного описания / Т. Г. Добросклонская // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2014. – № 13 (184). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/massmediynyy-diskurs-kak-obekt-nauchnogo-opisaniya> (дата обращения: 10.03.2022).

3. Несветайло, Ю. Н. Неологизмы и окказионализмы как средства пополнения лексического макрополя современного английского языка / Ю. Н. Несветайло // Гуманитарные и социальные науки. – 2010. – № 4. – С. 180–187.

4. Сергеева, А. Б. Риторика, Языковые зоны неологической активности / А. Б. Сергеева // Риторика – Лингвистика. – 2013. – Вып. 10. – С. 124–132.

Е. Г. Горшкова,
студентка факультета филологии, истории и обществознания
Научный руководитель – О. Н. Бакуменко,
кандидат филологических наук, доцент кафедры русской
и зарубежной филологии

ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКА АНГЛИЙСКИХ РЕКЛАМНЫХ СЛОГАНОВ

В данной статье обосновывается важность текстового наполнения рекламы для выполнения ею основной цели продвижения товара и предпринимается попытка выявить и прокомментировать особенности англоязычных рекламных слоганов на разных языковых уровнях. Выборку составили 50 слоганов сайта www.thinkslogans.com. Результатом работы стало определение основных лингвистических приемов, задействованных в изучаемом корпусе рекламных текстов.

Ключевые слова: рекламный слоган, языковые особенности, фонетические приемы, лексические приемы

E. G. Gorshkova,
student of Philology, History and Social
Supervisor – O. N. Bakoumenko,
Ph.D. in Philology, Associate Professor of the Russian and Foreign Philology

LINGUISTIC PECULIARITIES OF ADVERTISING SLOGANS IN ENGLISH

This article substantiates the importance of textual content of advertising to fulfill its main purpose of product promotion and attempts to identify and comment on the features of English-language advertising slogans at different language levels. The sample consisted of 50 slogans from www.thinkslogans.com. The work resulted in the determination of the main linguistic techniques involved in the studied corpus of advertising texts.

Keywords: advertising slogan, linguistic features, phonetic devices, lexical devices.

Реклама является повседневной частью жизни людей. Целью рекламной деятельности является привлечение внимания адресата к каким-либо товарам или услугам и их последующий сбыт. Другими словами, реклама – составляющая продвижения продукта.

Актуальность предлагаемого исследования обусловлена необходимостью изучения лингвистического наполнения рекламной продукции для повышения эффективности рекламы. Целью исследования является выявление языковых особенностей английских рекламных слоганов. Эмпирический материал исследования составили англоязычные слоганы, отобранные с сайта www.thinkslogans.com в количестве 50 единиц.

Визуальное изображение, будь то изображение или слова, исчезает через одну секунду, в то время как процесс прослушивания длится в четыре или пять раз дольше. Информация, представленная в рекламе визуально, воспринимается реципиентом не так полно и не получает такого эмоционального отклика, как информация, воспринятая на слух. Яркая реклама остается на языке. Постоянно напевая или повторяя рекламные фрагменты, люди непроизвольно запоминают бренд и распространяют его среди своего окружения.

При создании рекламного текста задействованы почти все языковые уровни, но, как считают ученые, лексический уровень языка выделяется наиболее ярко, поскольку лексика обладает наибольшей силой воздействия на потребителей.

Проводя анализ рекламных текстов, можно определить потребности, преобладающие в современном обществе, а также выявить возможные события, происходящие в мире, способствующие формированию этих

самых потребностей. Таким образом, перед специалистами по созданию рекламы – текстотворцами – стоит задача, требующая выделения имеющихся потребностей, которые оказывают наибольшее влияние на поведение людей и поддающихся воздействию со стороны рекламы. Текстотворцам следует обращать особое внимание на то, что человеческим поведением руководят личные потребности в благополучии, любви, уважении и самовыражении. Необходимо создать такое рекламное объявление, которое бы пробуждало потребность, а представленный в нем товар служил бы средством для её удовлетворения. На данном этапе на помощь приходит рекламный текст. Так, вовлеченным окажется читатель, увидевший в объявлении образ похожего на себя человека, человека в ситуации, похожей на его собственную. Рекламный текст способен не только донести различного рода информацию до покупателей, но и оказать влияние на их эмоции, что эффективнее всего повлияет на продвижение рекламируемой продукции.

Рекламный текст, как правило, содержит заголовок, разъяснение и заключение. Заголовок (слоган) призван привлечь внимание к тексту, заинтересовать покупателя. Слоган характеризуется краткостью, звучностью, динамичностью, ритмичностью. Слоган может выражать утверждение, восклицание, вопрос, а может быть и шуткой, так как юмористическая фраза легко воспринимается и запоминается. Крайне удачными, по мнению специалистов, являются и рифмованные слоганы.

Фонетические особенности рекламных текстов способны создавать в сознании реципиентов мнимый образ товара, который продвигается. На примере слоганов, продвигающих кукурузные хлопья для утренних завтраков, можно проследить фонетический прием подражания хрусту хлопьев с помощью сочетания звуков [gr] и [kr], например: “*They’rrrrre GR-R-REAT!*” (Kellogg’s Frosted Flakes) и “*Snap! Crackle! Pop!*” (Rice Crispies).

В рекламе шоколадных батончиков звуко сочетание [kl] демонстрирует мягкость шоколада, а растяжение звука [p] до [ɔ:] в конкретном примере помогает воспроизвести вкусовое качество и тягучесть начинки батончика: “*Ch-a-a-a-w-clit! (Chocolate)*” (Nestles Butterfinger).

Равным образом в создании рекламных слоганов используются такие фонетические средства как аллитерация и ассонанс. Они облегчают смысловое восприятие рекламного сообщения и обеспечивают запоминание предложений, в которых используются эти явления, например: “*Crispety, crunchety, peanut-buttery Butterfinger*” (Nestles Butterfinger); “*Two great tastes that taste great together*” (Reese’s Peanut Butter Cups) и “*Fruit and Fibre. Tastes so good, you’ll forget the fiber*” (Fruit and Fibre Cereal).

Рифма – один из эффективных способов облегчить потребителю восприятие рекламного текста, в первую очередь – слогана. Наличие

в слогане двух и более рифмованных слов значительно увеличивает его запоминаемость, например: “*Kids like Kix for what Kix has got, Moms like Kix for what Kix is not*” (Kix Cereal); “*A bowl a day keeps the bullies away*” (Applejacks Cereal); “*At work, rest and play, you get three great tastes in a Milky Way*” (Milky Way) и “*Oh thank heaven for 7-Eleven*” (7-Eleven).

Иногда о качестве рекламируемого товара потребители судят по стране, в которой он был изготовлен. Соответственно, употребление названия страны-производителя в рекламном слогане может существенно повлиять на успех реализации продукта на рынке, например: “*America’s World Class Beer*” (Sam Adams); “*America’s Real Choice*” (Coca Cola); “*America’s Classic Premium Beer*” (Hamm’s) и “*The Pharmacy America Trusts*” (Walgreens).

В англоязычных рекламных слоганах употребление превосходной степени сравнения прилагательного используется для указания на уникальность товара или выделение одного из его качеств, благодаря которому товар считается особенным и отличается от других похожих. Например: “*The best part of waking up, is Folger’s in your cup*” (Folgers); “*The World’s Most Secure Android Smartphones*” (Смартфоны Blackberry); “*The Most Reliable Connection to Your Baby*” (Радионяни Philips); “*The happiest place in Earth*” (Disneyland).

Использование эпитетов усиливает выразительность звучания слоганов и удачнее всего подчеркивает качества товара, которые отличают его от прочих похожих. В данных примерах, употребляя эпитет *rich*, авторы придают статусность продукции и преподносят её как элемент роскоши, например: “*Mountain Grown...It’s the richest kind*” (Folgers); “*Richness worth a second cup*” (Yuban Coffee) и “*That’s rich*” (100 grand bar).

Создание слогана, основанного на созвучии рекламируемого товара (марки) и бренда-производителя, или просто упоминание в слогане бренда, обеспечивает быструю узнаваемость. Важно упомянуть, что такие слоганы несут в себе более полезную смысловую нагрузку, поскольку выделяют не только качества рекламируемой продукции или создают образ товара, но и сразу указывают на то, кем именно это было создано. Например, “*My Goodness, my Guinness*” (Guinness); “*Heineken refreshes the parts other beers cannot reach*” (Heineken) и “*Party right with Bud Light*” (Budweiser).

Проведя анализ англоязычных рекламных слоганов можно утверждать, что образные средства языка, фонетические, лексические и грамматические приемы оказывают значительное влияние на восприятие рекламы потребителями. Они трансформируют рекламные слоганы так, что становится возможным манипулировать сознанием покупателей и вызывать эмоции, создавать определенный образ рекламируемого товара, описывая его различные качества и выделяя среди других. Все это позволяет достичь поставленной цели – сбыта товара.

Библиографический список

1. Панкратов, Ф. Г. Основы рекламы : учебник / Ф. Г. Панкратов, Ю. К. Баженов, В. Г. Шахурин. – 17-е изд. – Москва : Дашков и К, 2021. – 538 с. – ISBN 978-5-394-03441-1.
2. Синяева, И. М. Реклама и связи с общественностью : учебник для вузов / И. М. Синяев, О. Н. Жильцова, Д. А. Жильцов. – Москва : Юрайт, 2022. – 552 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/488737> (дата обращения: 06.02.2022). – ISBN 978-5-534-14843-5.
3. Хвостовицкая, Т. Т. Русско-английский и англо-русский толковый словарь рекламных терминов / Т. Т. Хвостовицкая, Н. В. Шишова. – 2-е изд. – Москва : ФЛИНТА, 2018. – 140 с. – URL: <https://e.lanbook.com/book/113213> (дата обращения: 13.05.2022). – ISBN 978-5-9765-3997-6.

Д. С. Иванова,
студентка факультета филологии, истории и обществознания
Научный руководитель – Е. В. Литус,
кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой
русской и зарубежной филологии

МЕТАФОРА В ЗАГОЛОВКАХ СТАТЕЙ СОВРЕМЕННЫХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ГАЗЕТ: ГРАММАТИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ

В статье анализируются грамматические признаки метафор, выявленных в заголовках современных англоязычных газет. На основе этой классификации определяются специфические особенности выбора объекта сравнения при образовании метафор, выявляются тенденции выбора метафор в современной англоязычной публицистике на примере заголовков статей.

Ключевые слова: метафора, англоязычные СМИ, заголовок статьи, грамматическая классификация метафор.

D. S. Ivanova,
student of Philology, History and Social
Supervisor – E. V. Litus,
Ph.D. in Philology, Associate Professor, Head of the Department of Russian
and Foreign Philology in the Branch

METAPHOR IN THE HEADLINES OF CONTEMPORARY ENGLISH- LANGUAGE NEWSPAPERS: GRAMMATICAL CLASSIFICATION

The article analyzes the grammatical features of metaphors revealed in the headlines of modern English-language newspapers. On the basis of this classification, specific features of the choice of object of comparison in the formation of metaphors are determined, trends in the selection of metaphors are identified in the modern English-language journalism on the example of headings of articles.

Keywords: metaphor, English-language media, article title, grammatical classification of metaphors.

В современной публицистике ярким и выразительным источником обогащения языка становится метафора. Понятие «метафора» рассматривается как стилистическое средство, в основе которого лежит уподобление одного явления другому, согласно их семантической близости свойств, действий, состояний, характеризующих эти явления. Другими словами, она порождает новое понятие, наполняя его особым смыслом, чтобы объяснить абстрактное или малоизвестное с помощью распространенного и конкретного [2, с. 177–178]. Среди исследователей первенство по изучению метафоры, как специфической лингвистической единицы, принадлежит Аристотелю. Его работу в этой области продолжили как зарубежные, так и отечественные исследователи, в частности: Н. Д. Арутюнова [1], Г. Н. Скляревская [6], В. Н. Телия [7], А. Ричардс [5] и др.

Все знания, которыми владеет современный человек, он черпает из газет, журналов, печатных и интернет-изданий, которые служат не только источником информации, но и привлекают внимание в качестве носителя особого языка и речи. Метафора как стилистический прием уже давно стала распространенным элементом в медийном дискурсе. Основная цель публицистики – активное формирование общественного мнения, воздействие на общество, привлечение внимания к какому-либо фактору, стремление добиться от читателей реакции. Метафоры, в свою очередь, дают возможность журналисту предложить уникальное осмысление ситуации, увеличивая при этом информативность описываемого явления благодаря ассоциациям, вызываемым переносным значением. Кроме того, метафора как один из приёмов речевого воздействия оказывает весомое влияние на впечатления человека, экспрессивность оценок, мнение. В связи с этим изучение метафор как специфического феномена, характеризующего журналистский дискурс, позволяет сделать вывод о современных тенденциях СМИ.

Новизна исследования заключается в выборе объекта анализа – заголовков современных статей англоязычных СМИ (2018–2020 гг.). Методом сплошной выборки из электронных версий британских и американских газет (“The Times”, “The Guardian”, “The Spectator”, “Eurasianet”, “CBS news”, “The Telegraph”, “Fox news” и др.) нами были

отобраны 50 заголовков статей, содержащих метафорические переносы. Заголовки – сильная позиция любого текста, поскольку играют важную роль в формировании читательской заинтересованности. В результате семасиологического анализа мы столкнулись с редким явлением: в одном заголовке было выявлено несколько метафор, в результате чего количество анализируемых метафор возросло до 57.

Цель статьи – проанализировать грамматические особенности метафор, отобранных из заголовков современных англоязычных газетных статей.

Анализ грамматических особенностей метафор строится на основе классификаций, предложенных американским филологом Дж. Миллером и советским лингвистом Т. В. Матвеевой. В соответствии с этими классификациями типы метафор выделяются в зависимости от частеречной принадлежности главного слова (объекта сравнения). Дж. Миллер делит метафоры на именные («именной концепт выражается именной группой в метафорическом употреблении, например: человек – это волк»), предикатные (предикативный концепт выражен глаголом или предикативным прилагательным), сентенциальные («целиком выводятся из текста или контекста») [4, с. 263–267]. Данная классификация была переработана и значительно дополнена Т. В. Матвеевой, согласно этой классификации типы метафор выделяются в зависимости от частеречной принадлежности последних: 1) именная субстантивная (на базе имён существительных); 2) глагольная (на базе глаголов); 3) адъективная (на базе имён прилагательных); 4) адвербиальная (на базе наречий) [3, с. 206–208].

Для анализа были выбраны 57 метафор, выявленные из 50 заголовков современных англоязычных газет. Классификация выявленных метафор по грамматическому признаку представлена в табл. 1.

Таблица 1

**Классификация метафоры по грамматическому признаку
(классификация Дж. Миллера, Т. В. Матвеевой)**

Типы метафор	Кол-во	Классификация метафор, в процентах
Именная метафора	25	44
Глагольная метафора	10	18
Адъективная метафора	9	15
Наречная метафора	7	12
Сентенциальная метафора	6	11
Итого:	57	100

Таким образом, в результате анализа классификации метафор по частеречной принадлежности главного слова было выявлено, что более употребляема именная метафора (44 %). Это объясняется тем, что именной концепт, выраженный в метафорическом употреблении, дает понятный пример значения метафоры, объектом сравнения чаще всего является конкретный предмет. На втором месте по частоте глагольные метафоры (18 %) здесь перенос осуществляется в зависимости от действия или функции, что затрудняет интерпретацию метафорических выражений, а следовательно, такой тип метафор используется реже. После, в порядке убывания идут адъективные метафоры (15 %). Они обладают экспрессивно окрашенным значением, образ в такой метафоре создаётся прилагательным. Реже всего встречаются наречные (12 %), именной концепт их выражен признаком действия, времени, признака, и сентенциальные метафоры (11 %). Сентенциальный концепт приводимых метафор выводится целиком из текста или контекста, таких примеров в выбранных нами заголовках встретилось всего два.

Приведем примеры выявленных метафор в соответствии с классификацией по грамматическому признаку.

Номинативные метафоры (основной компонент – имя существительное, прилагательное, числительное наречие, и др.). В связи с этим, номинативные метафоры подразделяются на частные подгруппы:

Именная (субстантивная) метафора (с основным компонентом именем существительным):

“A fragile world and a new *space race*”

“Bezos blackmail claims add *new twist* to tale of Trump, Russia and media”

“Supernova *left its mark* in ancient bacteria”

Адъективная метафора (с основным компонентом имя прилагательное):

“Dubai – from souks to *space age*”

“Gazprom: *the hidden hand*”

“Venus is Earth's *evil twin* – and *space agencies* can no longer resist its pull”

Метафоры с основным компонентом местоимение и именем числительным нам не встретились.

Глагольные (предикатная) метафоры (основной компонент выражен глаголом):

“What happened when your *mind plays tricks* on you?”

“I have *lost a faith* in America”

“UK election results: *Britain wakes to dawn* of a new political era”

Наречная метафора (основной компонент выражен наречием):

“Science *at the sharp end* of oppressive politics”

“Why in Russia builders go *into the shadow*?”

Сентенциальные метафоры (основной компонент отсутствует, такие метафоры выводятся целиком из текста:

“How Russia is strong-arming apple”. В данном метафорическом сочетании сложно выявить объект сравнения метафоры “strong-arming” по опорному слову, это можно выявить лишь из контекста, поэтому данная метафора сентенциальная.

Таким образом, проведенный семантико-грамматический анализ метафор определил специфику выбора объекта сравнения и направления метафоризации современных средств массовой информации. Так, с точки зрения грамматических особенностей метафор, использованных в заголовках статей современных англоязычных газет, можно отметить, что встречаются все типы метафор, но частотность их употребления различная. Объект сравнения, выраженный предметом, используется в образовании метафор чаще, так как такой объект визуально легко представляется, он понятен носителям языка, поэтому значительное преобладание именной (субстантивной) метафор соответствует тенденциям образования языковых метафор в современных языках. Редкое употребление адъективной метафоры не соответствует общеязыковой практике, эти метафоры, как правило, наиболее яркие, и поэтому легко воспринимаются в текстах предполагаем, что это свидетельствует о специфике политического публицистического дискурса. Реже используется глагольная метафора, для ее понимания необходимо провести ряд логических операций, что затрудняет понимание метафоры, что отражает общеязыковые тенденции.

Библиографический список

1. Глазунова, О. И. Логика метафорических преобразований : учебное пособие / О. И. Глазунова. – Санкт-Петербург : Государственный университет, 2000. – 190 с. – ISBN 5-8465-0012-9.

2. Матвеева, Т. В. Полный словарь лингвистических терминов / Т. В. Матвеева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2010. – 562 с. : ил. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19966374> (дата обращения: 10.12.2022). – ISBN 978-5-222-17060-1.

3. Метафора в языке и тексте / В. Г. Гак, В. Н. Телия, Е. М. Вольф [и др.] ; ответственный редактор В. Н. Телия ; АН СССР, Институт языкознания. – Москва : Наука, 1988. – 174 с. – ISBN 5-02-010889-8.

4. Миллер, Дж. Образы и модели, уподобления и метафоры / Дж. Миллер // Теория метафоры : сборник : перевод с английского, французского, немецкого, испанского, польского языков / вступительная статья и составление Н. Д. Арутюновой; общая редакция: Н. Д. Арутюновой, М. А. Журинской. – Москва : Прогресс, 1990. – С. 236–284. – URL: http://tlf.msk.ru/school/teoriya_metafory.htm (дата обращения: 20.10.2022).

5. Ричардс, А. Философия риторики / А. Ричардс // Теория метафоры : сборник : перевод с английского, французского, немецкого, испанского, польского языков / вступительная статья и составление Н. Д. Арутюновой ; общая редакция: Н. Д. Арутюновой, М. А. Журиной. – Москва : Прогресс, 1990. – С. 44–68. – URL: http://tlf.msk.ru/school/teoriya_metafory.htm (дата обращения: 20.10.2022).

6. Склярская, Г. Н. Метафора в системе языка : учебное пособие / Г. Н. Склярская ; ответственный редактор Д. Н. Шмелев ; Российская академия наук, Институт лингвистических исследований. – Санкт-Петербург : Наука : Фирма, 1993. – 150 с. – ISBN 5-02-028138-7.

7. Теория метафоры : сборник : перевод с английского, французского, немецкого, испанского, польского языков / вступительная статья и составление Н. Д. Арутюновой ; общая редакция: Н. Д. Арутюновой, М. А. Журиной. – Москва : Прогресс, 1990. – 512 с. – URL: http://tlf.msk.ru/school/teoriya_metafory.htm (дата обращения: 02.05.2022). – ISBN 5-01-001599-4.

Интернет-источники

CBS news : [сайт]. – URL: <https://www.cbsnews.com/> (дата обращения: 19.10.2022).

Eurasianet : [сайт]. – URL: <https://eurasianet.org/> (дата обращения: 19.10.2022).

Fox news : [сайт]. – URL: <https://www.foxnews.com/> (дата обращения: 19.10.2022).

The Guardian : [сайт]. – URL: <https://www.theguardian.com/international> (дата обращения: 19.10.2022).

The Spectator : [сайт]. – URL: <https://www.spectator.co.uk/> (дата обращения: 19.09.2022).

The Telegraph : [сайт]. – URL: <https://www.telegraph.co.uk/> (дата обращения: 19.10.2022).

The Times : [сайт]. – URL: <https://www.thetimes.co.uk/> (дата обращения: 09.09.2022).

В. А. Конорезова,

студентка факультета филологии, истории и обществознания

Научный руководитель – Л. И. Сартаева,

кандидат педагогических наук,

доцент, доцент кафедры русской и зарубежной филологии

БИБЛЕЙСКИЕ ОБРАЗЫ КАК КОМПОНЕНТЫ СРАВНЕНИЙ В «СЛОВЕ ДАНИИЛА ЗАТОЧНИКА»

Статья посвящена анализу «Слова Даниила Заточника, отразившему особенности мировосприятия человека Древней Руси, воспринимавшего реальность через призму христианского вероучения. Автором работы рассматриваются и классифицируются сравнения, компонентами которых стали образы, взятые писателем XII века из текста Библии.

Ключевые слова: писатель Древней Руси, Библия, сравнения, образы.

V. A. Konorezova,
student of Philology, History and Social
Supervisor – L. I. Sartaeva,
Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor of the Russian
and Foreign Philology

BIBLICAL IMAGES AS COMPONENTS OF COMPARISONS IN THE "WORD OF DANIEL THE SHARPENER"

The article is devoted to the analysis of “The Word of Daniel the Sharpener”, reflecting the peculiarities of the worldview of a person of Ancient Russia, who perceived reality through the prism of Christian doctrine. The author of the work examines and classifies comparisons, the components of which were images taken by the writer of the XII century from the text of the Bible.

Keywords: the writer of Ancient Russia, the Bible, comparisons, images.

Литература «непрерывно исторически изменяется и на каждой стадии развития обнаруживает существенные конкретные различия своего содержания и формы» [6, с. 127]. Это обуславливаются тем, что любое произведение представляет собой отражение мировоззрения людей, складывающегося в определенных социальных условиях.

Своеобразие литературных текстов становится особо осязаемым в том случае, если они были созданы в далеком прошлом, в то время, когда закладывались основы отечественной духовной культуры.

В Древней Руси большую роль в жизни людей играла религия. Все окружающее, согласно представлениям древнерусского человека, было подвластно Богу. Такой взгляд на мир находил отражение в художественном творчестве. Как указывал Д. С. Лихачев, одной из характерных особенностей средневековой русской литературы может считаться «стремление к художественному абстрагированию», которое «вызывалось попытками увидеть во всем “временном” и “тленном”, в явлениях природы, в человеческой жизни, в исторических событиях символы и знаки вечного, вневременного, “духовного”, божественного»

[5]. Абстрагирование предполагало постоянное установление аналогий между тем, о чем писал древнерусский книжник, и Священным Писанием, наполнение текстов библейскими образами и мотивами.

Одним из произведений, дающих представление о литературе Древней Руси, является «Слово Даниила Заточника».

Авторский текст, созданный Даниилом Заточником, не сохранился. До настоящего времени дошло пять его переработок, наиболее известные из которых носят названия «Слово» и «Моление» [4, с. 37]. По поводу соотношения этих произведений и дат их написания учеными достаточно долго велись дискуссии, не завершившиеся до настоящего времени. Большинство ученых «Слово» приурочивается к XII веку, а «Моление» – к XIII [3, с. 179].

Значительное количество споров вызывал и образ автора древнерусского произведения, точнее – его социальный статус. В книге Н. К. Гудзия дается обзор большого числа научных трудов, в которых исследователями высказываются различные точки зрения относительно того, какое положение занимал в обществе Даниил Заточник. Существуют мнения о том, что он был членом княжеской дружины, дворянином, княжеским или боярским холопом, человеком, попавшим в зависимое состояние из-за долгов [3, с. 184–187]. Согласно справедливому замечанию Н. К. Гудзия, «самым существенным является то, что Даниил оказался выразителем позиций несвободного, зависимого человека, впервые заявленных в литературе» [3, с. 187].

В соответствии с точкой зрения Л. В. Соколовой, авторский текст, созданный Даниилом Заточником, представлял собой просительное послание князю (жанр, чрезвычайно распространенный в средневековой Европе); такие произведения писались опальными, сосланными дружинниками, содержали описание бедственного положения автора и обращенную к адресату просьбу избавить его от нищеты, вернув в дружину [4, с.37]. В «Слове» адресатом послания назван Ярослав Владимирович; существует предположение, что речь идет о князе, правившем в Новгороде в 80–90-е годы XII столетия.

В Древней Руси жанры ориентировали писателей на выбор стиля. Свое послание к князю Даниил Заточник оформляет как «риторический текст, основными особенностями стиля которого являются афористичность, абстрагированность и иносказательность» [4, с.37].

Как уже отмечалось ранее, абстрагирование предполагало постоянные обращения к Книге книг – Библии – как к источнику, из которого можно почерпнуть сведения обо всем, что происходит в мире. Через призму христианского вероучения книг воспринимает окружающую реальность и Даниил Заточник. В «Слово» он включает цитаты из Священного Писания (высказывания царей Давида и Соломона, апостола Павла), рассуждая о злых женах, ссылается на библейские сюжеты (об

изгнании из рая Адама и заточении в темницу Иосифа Прекрасного), князю желает обрести «Самсонову силу», «Иосифль разум» и т. п. Наряду с этим в произведении встречаются сравнения, при создании которых Даниилом Заточником использовались образы, взятые из Ветхого или Нового Завета.

Сравнение – троп, основанный на противопоставлении предметов или явлений, имеющих общие, сходные особенности. Основным показателем сравнения являются сравнительные союзы «как», «будто», «точно», «подобно», «словно», слова «это», «похоже» и другие [2, с. 51].

Сравнения, при создании которых автор «Слова» опирался на текст Библии, можно разделить на 3 группы:

1) сравнения, компонентами которых являются цитаты из библейских книг;

2) сравнения, содержащие отсылки к сюжетам Священного Писания;

3) сравнения, где встречаются отдельные образы Ветхого или Нового Завета.

В первой части сравнения обычно появляется личное местоимение *азь* (я), а также его падежные формы или притяжательное местоимение *мой* (*моя*, *мое* и др.) в сочетании с различными существительными; таким образом автором указывается на то, что речь идет о нем самом.

Вторым компонентом сравнений, которые могут быть отнесены к первой группе, становятся образы, почерпнутые древнерусским книжником из Библии. При этом Даниил использует фразы, встречающиеся в Писании, чаще всего – в Псалтыри, приводя их дословно или несколько видоизменяя:

– *«бысть язык мой – трость книжника-скорописца»* (*«был язык мой – словно трость книжника-скорописца»*) [7] – *«язык мой – трость книжника-скорописца»* (Пс 44: 2) [1];

– *«и бысть ум мой – аки нощный врань на нырищи»* (*«и был ум мой – как филин на развалинах»*) [7] – *«[азь – В. К.] бых яко нощный вран на нырищи»* (Пс 101: 7) [1];

– *«избави мя от нищеты сея, яко серну от тенета аки птенца от кляпци»* (*«избавь меня от нищеты этой, как серну от сетей как птенца от силков»*) [7] – *«да спасешися аки серна от тенет и яко птица от сети»* (Притч 6: 5) [1].

Одно из сравнений, взятых из Псалтыри, автор «Слова» включает в фразу, содержащую наставления, адресованные всем читателям: *«...Надъся на Господа яко гора Сионъ: не подвижится въ веки»* (*«...Уповающий на Господа как гора Сион: не дрогнет вовеки»*) [7] – *«...Надеющийся на Господа, яко гора Сион: не подвижится в век»* (Пс 124:1) [1].

Говоря об образе автора «Моления» Даниила Заточника, Д. С. Лихачев подчеркивал: «Попытка найти в этом образе черты

реального автора, (...) противоречит художественному методу древнерусской литературы, выставляющему всегда “жанровый образ автора”» [5]. Очевидно, что то же самое можно сказать и о «Слове», в котором, как в других произведениях, созданных в Древней Руси, «жанр определял собой образ автора» [5].

Для жанра, в котором написано «Слово», характерно стремление к самобичеванию. Поэтому автор использует сравнения в основном для самохарактеристики и самоуничижения: *«Азь бо есмь аки она смоковница проклятая: не имею плода покаянию» («Ибо я – как та смоковница проклятая: не имею плода покаяния»)* [7]. Сравнение со смоковницей – это аллюзия на фрагменты из Евангелий, где повествуется о том, как Иисус при входе в Иерусалим увидел дерево и пожелал испробовать его плодов. Однако время еще не пришло, у смоковницы не было плодов, и тогда Христос проклял ее, обрекая на бесплодие (Мф 21: 19–20; Мк 11: 13–14, 20).

Аналогичным образом книжник создает еще несколько сравнений, «выстраивая» их на основе отсылок к отрывкам из Ветхого Завета, в которых сообщается о каких-либо событиях из библейской истории: *«Забдех – и расыпаяся животъ мой, аки ханаонскийи царь, буетию» («И дерзостью погубил свою жизнь, как ханаанские цари»)* (Нав 5: 1, Пс 134: 10–12); *«И покры мя нищета, аки Чермное море фараона» («И покрыла меня нищета, как Красное море фараона»)* (Пс 135: 15; Исх 15: 4–5); *«Се же бе написах, бежа от лица художества моего, аки Агарь рабыни от Сарры, госпожа своя» («Сие же написал тебе, спасаясь от лица убожества своего, как рабыня Агарь от Сарры, госпожи своей»)* (Быт 16: 4–8); *«Да не восплачюся, рыдая, аки Адамъ рая» («Да не восплачусь, рыдая, как Адам о рае»)* (Быт 3: 23–24) [7].

Все приведенные сравнения могут быть отнесены ко второй группе. Автор «Слова», обращаясь к Писанию, использует отдельные образы, указывающие на те или иные библейские сюжеты, которые в древнерусском тексте не разворачиваются.

Можно также предположить, что писатель почерпнул из Библии, отдельные образы, ставшие компонентами сравнений. Такие образы, как и сюжеты, Даниил использовал для характеристики своей жизни: *«Азь бо есмь (...) аки трава блещена, растяще на застении» («Я ... как чахлая трава, растущая в застении»)* [7]. Сопоставление человеческой жизни и увядшей (скошенной) травы неоднократно встречается в Священном Писании в схожих контекстах: *«Уязвлен бых яко трава, и изсие сердце мое»* (Пс 101: 5); *«Человек, яко трава дние его»* (Пс 102: 15); *«Зане всяка плоть яко трава, и всяка слава человека яко цвет травный»* (1Пет 1: 24) [1].

Также вполне вероятно, что библейскими образами навеяно сравнение: *«Азь бо есмь, княже, аки древо при пути мнозии бо посекають*

его и на огонь мечютъ» («Я ведь, княже, как дерево при дороге многие обрубают его и бросают в огонь») [7]. Высказывание Даниила перекликается с фразой из Нового Завета: «...Всякое дерево, не приносящее доброго плода, срубают и бросают в огонь» (Лк 3: 9) [1].

Помимо этого, автор «Слова» создал сравнение: «Сего ради покушахся написать всякъ съузъ сердца моего и разбих зле, аки древняя – младенца о камень» («Поэтому вознамерился я написать о всех оковах сердца моего и разбил их с ожесточением, как древние младенцев о камень») [7]. В Псалме 136 встречаются строки: «Дщи Вавилоны окаянная (...) блажен, иже имет и разбьет младенцы твоя о камень» (Пс.136: 8–9) [1]. Так что можно сказать, что Даниил использует взятый из Псалтыри образ другом значении и контексте.

Чтобы показать, насколько ему нужна поддержка правителя, автор «Слова» пишет: «мед истачают устне твои, и послание твое – аки рай с плодом» («мед источают уста твои, и послание твое – как райский плод») [7].

Проанализировав «Слово» Даниила Заточника, можно отметить, что даже компоненты формы этого произведения отражают суть мировоззрения и мировосприятия человека средневековой Руси. Древнерусский книжник создает целый ряд сравнений, ориентируясь на текст Священного Писания. При этом в большинстве случаев автор «Слова» использует такие сравнения для характеристики собственной жизни.

Библиографический список

1. Библия. Новый Завет на церковнославянском и русском языках. – Москва : Издательство Московской патриархии русской православной церкви, 2019. – 573 с. – ISBN 978-5-00059-172-7.
2. Введение в литературоведение (теория литературы) : учебно-методическое пособие / автор-составитель А. Н. Безруков. – 5-е изд., доп. – Бирск : Бирская государственная социально-педагогическая академия, 2009. – 180 с. – URL: https://www.studmed.ru/bezrukov-a-n-avt-sost-vvedenie-v-literaturovedenie-teoriya-literatury-_6730900c073.html (дата обращения: 07.04.2022).
3. Гудзий, Н. К. История древней русской литературы / Н. К. Гудзий. – Изд. 8-е. – Москва : Аспект Пресс, 2003. – 592 с. – ISBN 5-7567-0259-8.
4. Литература Древней Руси : библиографический словарь / составитель Л. В. Соколова ; под редакцией О. В. Творогова. – Москва : Просвещение, 1996. – 240 с. – ISBN 5-09-005922-5.
5. Лихачев, Д. С. Поэтика древнерусской литературы / Д. С. Лихачев. – 2-е изд. – Ленинград : Художественная литература, 1971. – 416 с. – URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/lihach/text.pdf> (дата обращения: 07.04.2022).

6. Пospelov, G. N. Теория литературы : учебник для филологических специальностей университетов / Г. Н. Пospelov. – Москва : Высшая школа, 1978. – 351 с.

7. Слово Даниила Заточника : по редакциям XII и XIII вв. и их переделкам / подготовка к печати Н. Зарубина. – Ленинград : Издательство Академии наук СССР, 1932. – 193 с. – (Памятники древнерусской литературы ; выпуск 3). – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=110121> (дата обращения: 27.10.2022).

С. А. Клименко,
студентка факультета филологии, истории и обществознания
Е. В. Литус,
кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой русской
и зарубежной филологии

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С КОМПОНЕНТОМ «ДОМ» В АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

В статье анализируются англоязычные фразеологизмы, содержащие компонент «Дом». На основе семантического анализа лексемы дом определяются специфика ее употребления в структуре фразеологического оборота, выявляются особенности ее функционирования в англоязычной картине мира.

Ключевые слова: лингвокультурология, фразеологизмы, ключевые понятия культуры, картина мира, дом.

S. A. Klimenko,
student of Philology, History and Social
E. V. Litus,
Ph.D. in Philology, Associate Professor,
Head of the Department of Russian and Foreign Philology

PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE COMPONENTS OF “HOUSE”/“HOME” IN ENGLISH LINGUOCULTURE

The article analyses English phraseological expressions containing the components “House”/“Home”. Based on the semantic analysis of the lexemes “house”/“home” the specificity of their use in the structure of the phraseological unit is determined, the features of their functioning in the English language picture of the world are revealed.

Keywords: linguoculturology, phraseological units, key concepts of culture, picture of the world, home/house.

«Дом» относится к важнейшим понятиям национальной языковой картины мира любого народа. Интерес лингвистов к этому понятию обусловлен тем, что Дом в любой культуре символизирует центр биологической, духовной, эмоциональной, ментальной, социальной жизни человека. Понятие «Дом» относится учеными к базовым понятиям народного мировидения [3]. Э. В. Герасименко отмечает, что это понятие «включает в себя представления не только о жилище человека, но и о семье, о хозяйстве, о работе, о жизни, о смерти, о народе, о связи поколений, т.е. охватывает всю сферу бытования человека» [2]. Модель мира, которую выстраивает человек, определяя для себя понятие дома, строится на отношении человека к самому себе, другим людям – родным и неродным, к окружающему миру, соединяет материальное и духовное, бытовое и сакральное. Основы такого внимания заложены в мифологической картине мира каждого народа. Неразрывная связь человека и дома осознается как естественное проявление любви к своей семье, краю, стране. Ученые отмечают многогранность исследуемого понятия, оно пересекается с такими сферами, как Человек, Родина, Любовь, Дружба и др. [1, с. 2247]. Кроме того, это понятие является важнейшим репрезентантом антиномии «свой» – «чужой». Все перечисленное определяет постоянный интерес к изучению этого понятия.

В статье ставится цель описать культурные смыслы компонента «Дом», вербализированные в англоязычных фразеологических оборотах, определить специфику употребления этой лексемы в англоязычной культуре мира.

Основным методом исследования является описательный, реализуемый в приемах сплошной выборки, интерпретации, классификации, систематизации материала, а также приемы семантического анализа и лингвокультурологического комментария.

Исследование ключевых понятий культуры необходимо строить на материале культурнозначимых текстов. К таким текстам относятся фразеологизмы, паремии (поговорки, пословицы), загадки, анекдоты и др. Наибольший интерес в лингвокультурных исследованиях представляют фразеологизмы.

Объектом фразеологии является совокупность ФЕ определенного языка. ФЕ – это не только «специфические языковые формулы», это «картины мира», «сокровищница поэтических представлений народа, его историческая память», одним словом, «душа каждого языка».

Фразеологизмы возникают в основном в результате вербального кодирования национально-культурной информации. Их значение гораздо шире, чем значения знаков, которые их представляют. Эти значения

формируются на основе образной системы, которая не может рассматриваться изолированно от культуры конкретного языкового коллектива, этноса, народа, нации. Именно поэтому фразеологическая картина мира является результатом специфического и вторичного осмысления действительности, обозначенного установившимися оборотами речи. Как часть языковой картины мира фразеологическая картина мира характеризуется антропоцентричностью, универсальностью и другими характеристиками языковой картины мира.

Антропоцентрический характер фразеологической картины мира проявляется в ее направленности к человеку, в способности фразеологизмов отражать его нравы, поведение, отношения, мировоззрение. Отдельной характеристикой фразеологической картины мира является ее экспрессивность, проявляющаяся в способности фразеологизмов осуществлять влияние на воображение адресата, вызывать определенные эмоции, давать оценку происходящему.

Таким образом, мы приходим к выводам, что именно фразеологизмы наиболее ярко передают национальную самобытность языка, так как они соотносятся с языковой действительностью. Фразеологизмы наиболее ярко отражают мировоззрение и понимание мира носителей данного языка и их культуру. Фразеологический паттерн мира содержит в себе знания человека о мире и систему его ценностей. Именно такое знание и содержит в себе культурологический и социальный смысл, ведь, рассуждая философски, человек, как существо социальное, формирует мир и влияет на его структуру, создавая культурную сферу.

Для лингвокультурного изучения фразеологизмов с компонентом «Дом» в английской национальной картине мира методом сплошной выборки из «Англо-русского фразеологического словаря» Кунина А. В. [4] нами было выявлено 88 единиц, содержащих компоненты «Home», «House»: *Make smb. free one's house; Good home; Home economy; Home market* и др.

В результате семантического анализа ФЕ был выявлен ряд концептуальных смыслов, дающих представление не только об особенностях употребления лексемы *дом* в структуре фразеологического оборота, но и об особенностях англоязычной картины мира.

Дом чаще всего употребляется во фразеологизмах для выражения пространственных отношений: дом – здание, дом – учреждение, реже: дом – основа, базис, фундамент.

Дом – Здание: *Convalescent home* (больница); *Rest home* (дом отдыха); *Public house* (бар, паб); *Detention home* (тюрьма).

В данных фразеологизмах компонент «дом» не имеет ярко выраженной эмоциональной нагрузки и не выражает чувства дома и семьи для носителя языка. Чаще всего он является нейтральным понятием, выступающим в роли архитектурного сооружения. Однако в сочетании с

другими словами лексема *home* (house) развивает сему 'место нахождения с определенной целью'. Так, например, «*Public house*» обозначает «общественный дом», «дом для всех», т.е. не просто архитектурное здание, а здание, где удобно находиться любому.

Дом – Фундамент: *Build one's house upon a rock* (создавать что-либо на прочном фундаменте); *Build one's house upon a sand* (строить что-либо, не имея прочного фундамента). В данных фразеологизмах компонент «Дом» выступает в роли базиса, основы для какой-либо деятельности, начинаний человека.

Дом – Театр (подмостки): *Bring down the house* (покорить весь зал, вызвать бурные аплодисменты); *Dress the house* (заполнить театр зрителями с пропусками и контрмарками; рассадить зрителей так, чтобы зал казался полным).

В данных фразеологизмах компонент «Дом» имеет значение аудитории, зрителей в театре. Дом в таких фразеологизмах представляет собой 'место для показа, демонстрации чего-либо'.

Дом – Политический центр, государственное учреждение: *The third House* («третья палата», кулуары конгресса); *The White House* (Белый Дом, правительство США); *Home Secretary* (министр внутренних дел Великобритании).

В данных фразеологизмах компонент «Дом» выступает в роли центра политической силы, развивает сему 'место локализации политических сил', 'место, где находятся важные политические персоны'. Во фразеологизме «*The third House*» лексема «дом» развивает новую сему 'иметь центр и задворки', при этом так называемые «кулуары конгресса» оказывают значительное влияние на принятие решений, т. е. выступают в функции нового политического органа.

Дом – Родина: *Home bank* (свой берег; родной берег); *A home ground* (домашняя земля); *One's spiritual home* (духовный дом).

В данных фразеологизмах компонент «Дом» выступает в роли места, к которому человек испытывает более сильную привязанность, чем просто к дому, в котором он живет. Это место, в котором человек чувствует себя по-настоящему счастливым.

Дом в англоязычных фразеологизмах может быть символом группы людей, находящихся или не находящихся в родстве.

Дом – Семья: *Brocken home* (распавшаяся семья); *Good home* (хорошая семья); *Father's home* (родительский дом); *Ancestral home* (отчий дом).

В данных фразеологизмах компонент «Дом» несет в себе семантическое значение родства, которое играет особую роль в жизни человека и говорит о ценности семьи, преемственности поколений.

Дом – Принимающая сторона: *Be at home to smb.* (быть дома для кого-либо; быть готовым принять кого-либо); *Keep a good house* (хорошо

принимать гостей); *Keep open house* (держать двери открытыми для гостей, устраивать приемы, отличаться гостеприимством); *At home* (прием (гостей); званый вечер). В данных фразеологизмах компонент «Дом» свидетельствует о гостеприимстве носителей языка и значимости гостя.

В английской национальной картине мира в семантике лексемы *дом* могут отражаться и типичные для англичан качества и свойства. Так, во фразеологизмах можно выявить такие семы как взаимоотношения, хлебосольство, богатство.

Дом – Хлебосольство: *At home* (званый вечер); *Keep open house* (держать двери открытыми (для гостей)); устраивать приемы); *Be at home to smb.* (быть готовым принять кого-либо).

В данных фразеологизмах компонент «Дом» свидетельствует о традиции британцев устраивать приемы для встречи с друзьями и готовность радушно угостить гостя.

Дом – Взаимоотношения: *Come home* (не в бровь, а в глаз; найти отклик в чьей-либо душе); *Close to home* (задеть чьи-либо чувства; задеть за живое); *To come home to* (найти отклик в душе); *Bring smth. home to smb.* (заставить кого-либо понять, почувствовать (что-либо)).

В данных фразеологизмах компонент «Дом» выступает в роли эмоционального центра и отражает чувства, которые испытывает человек во время общения с окружающими его людьми.

Дом – Удобство: *East or West, home is best* (в гостях хорошо, а дома лучше); *A home from home* (домашняя обстановка; как дома); *Feel at home* (чувствовать себя как дома; как рыба в воде).

В данных фразеологизмах компонент «Дом» выступает в роли места, где человек чувствует себе комфортно. В нем он может расслабиться, снять напряжение.

Дом – Богатство: *Treasure house* (сокровищница); *From the cabin to the White House* (от хижины до Белого дома).

В данных фразеологизмах компонент «Дом» выступает в роли символа богатства, власти и влияния.

Таким образом, компонент «Home», «House» во англоязычных фразеологизмах развивает множество новых смыслов. Выявленные смыслы отражают мировосприятие британцев, их отношение к жизни. Дом выступает не только в качестве пространственных характеристик (местонахождения чего-либо), но и вербализует качественную характеристику удобства, богатства, отражает эмоциональные взаимоотношения в семье, является ценностной характеристикой.

Исследование фразеологизмов позволяет получить объективные сведения о национальной самобытности языка, так как они соотносятся с языковой действительностью. Фразеологизмы наиболее ярко отражают

мировоззрение и понимание мира носителей данного языка и их культуру. Фразеологический паттерн мира содержит в себе знания человека о мире и систему его ценностей. Именно такое знание и содержит в себе культурологический и социальный смысл. Рассуждая философски, человек как существо социальное формирует мир и влияет на его структуру, создавая культурную сферу.

Библиографический список

1. Аганина, М. А. Концепты Дом и Home/House в концептосферах русского и английского языков в 2001–2020 гг. / М. А. Аганина, Н. А. Люляева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 14, № 7. – С. 2247–2254.

2. Герасименко, Э. В. Концептуализация понятия «Дом» в национально-культурной картине мира / Э. В. Герасименко // Общество и право. – 2014. – № 1. – С. 338–342.

3. Житникова, М. Л. Дом как базовое понятие народного мировидения (лингвокультурологический аспект) : специальность 10.02.01 «Русский язык» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Житникова Мария Лукинична ; Томский государственный университет. – Томск, 2006. – 27 с. – Место защиты: Томский государственный университет.

4. Кунин, А. В. Англо-русский фразеологический словарь / А. В. Кунин. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : Русский язык, 1984. – 944 с.

А. В. Кузнецова,
студентка факультета филологии, истории и обществознания
Научный руководитель – М. А. Гоголева,
кандидат педагогических наук, доцент

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОКРАЩЕНИЙ В СОВРЕМЕННОЙ БРИТАНСКОЙ ПРЕССЕ

В современных британских СМИ такой процесс как сокращение слов удивляет своим масштабом проявления. Его глубина проникновения в печатный текст вызывает необходимость тщательного изучения. В данной статье рассматриваются понятия «сокращение» и «аббревиатура», дается их этимологическое разграничение, изучается классификация сокращений и предоставляется анализ функционирования сокращений в СМИ.

Ключевые слова: сокращение, аббревиатура, аббревиация, усечение, сложение, акронимы.

A. V. Kuznetsova,
student of Philology, History and Social
Supervisor – M. A. Gogoleva,
Ph.D. in Pedagogy

THE USE OF ABBREVIATIONS IN MODERN BRITISH MEDIA

In modern British media such a process as the reduction of words surprises with its scale of manifestation. Its depth of penetration into printed text necessitates careful study. This article examines the concepts of "abbreviation" and "acronym", gives their etymological distinction, examines the classification of abbreviations and provides an analysis of the functioning of abbreviations in the media.

Keywords: shortening, abbreviation, abbreviation process, apocope, blend, acronyms.

В языке СМИ всегда есть такие особенности, как последовательность, ясность и лаконичность. Но его главная черта – высокая восприимчивость к языковым новинкам. В настоящее время аббревиатура распространена в колонках журналов и газет. Ни одна газетная статья не обходится без сокращений слов.

Существует несколько разных определений процесса сокращения слов. Но мы будем использовать наиболее широкое, охватывающее всю совокупность сокращенных единиц. Сокращение – это морфологическое словообразование, при котором некоторая часть звукового состава исходного слова опускается. Такое определение предлагается в учебнике лексикологии английского языка И. В. Арнольд [1].

Понятия «аббревиация» и «аббревиатура» тоже представляют научный интерес. Аббревиация – процесс, заключающийся в способе создания названий для понятий и реалий, а «аббревиатура» – результат этого процесса [4].

Выяснилось, что чаще всего «аббревиатура» и «сокращение» являются абсолютными синонимами, поскольку ключевым понятием аббревиации является сокращение коррелята, а четкое различие между данными определениями можно увидеть только в этимологии: «аббревиатура» – заимствованное слово [3].

Для того чтобы понять специфику сокращений в современных СМИ, были рассмотрены более 360 выпусков британских газет за последние 6 месяцев: popular papers (газета, рассчитанная на массового читателя) и quality papers (более серьезная пресса, которая рассчитана на

взыскательного читателя). К первому виду относятся такие газеты, как "The Sun", "Daily Mirror", ко второму же – "The Times", "Daily Telegraph", "The Guardian" [2].

Мы начали свой анализ, читая серьезную прессу Великобритании, то есть quality papers. Первыми были просмотрены более 100 выпусков газеты «The Times», где были прочитаны статьи из разных новостных блоков. Сразу стоит отметить, наиболее популярные темы касаются политики, бизнеса, экономики, спорта, военной техники и здравоохранения. Аббревиатура РМ (Prime minister), часто используется в новостной ленте, где обсуждается не только общественная жизнь Бориса Джонса, но и его частная. Англия – страна развитой экономики, но выход государства из Евросоюза стал предметом обсуждения в СМИ (Brexit (образован от Britain (Британия) и exit (выход))). Также Англия – родина футбола, о нем часто пишут в газетах, используя сокращение – UEFA (Union of European Football Associations). Одним из основных аспектов развития общества считается здравоохранение, а в наши дни – это стало залогом выживания целых наций. Поэтому в статьях мы можем увидеть такую аббревиатуру, как NHS (United Kingdom National Health Service). На наш взгляд, наличие таких аббревиатур в тексте отражает специфику самого издания, так как данная газета рассчитана на более требовательных и образованных людей, имеющих представление о структуре различных областей общественной жизни и способных без всяких затруднений воспринять сокращенный текст. Также считается, что наличие аббревиатур в заголовках привлекает внимание читателей. Сталкиваясь с новыми аббревиатурами в тексте, мы расширяем словарный запас и страноведческие знания.

Мы продолжили свой анализ, обратившись к газете "Daily Telegraph". Было прочитано около 70-и выпусков, но при этом мы были удивлены большим количеством аббревиатур. Тематика данной газеты схожа с предыдущей, так как они обе относятся к одному типу. Из новостной ленты мы можем узнать о состоянии биржи (PC-Percent Complete, RSI-Relative strength index), о политических партиях и различных точках зрения известных политиков (MEP – Member of the European Parliament), о последних победах и неудачах в спорте, о новейших достижениях медицины и техники. Но здесь даются не только сухие факты, но и прослеживается нить собственного мнения журналистов. Данная газета, на наш взгляд, воспринимается проще и при этом является довольно информативной.

Завершая анализ quality papers, мы обратились к газете "The Guardian". Были изучены более 150-и выпусков. Аббревиатуры встречались намного реже, зато каждое увиденное нами сокращение встречалось в первый раз. Это говорит о более широком спектре тем, которые охватываются в прессе. Здесь мы уже можем читать и о моде, и об искусстве (the V&A Museum – Victoria and Albert Museum), о новых

коллекциях всемирно известных брендов, например, LVMH (LVMH Moët Hennessy – Louis Vuitton), о новинках кино и о телепрограммах (НВО – Home Box Office, Ofcom – Office of Communications), так же, как и в предыдущих газетах, рассматриваются острые социальные и политические вопросы. Еще один важный комментарий. В данной газете даются расшифровки аббревиатур, что мы наблюдаем впервые. И на наш взгляд, это свидетельствует о понижении уровня прессы, так как журналисты не уверены, поймут ли их текст читатели. Люди, вовлеченные в жизнь общества, разбирающиеся в политике, волнующиеся за уровень медицины и образования, настоящие ценители искусства и любители моды, найдут в этих газетах статьи по душе. Аббревиатуры, использованные в печатных колонках, придают тексту образность, яркость и четкость информации. Благодаря им не только экономится место и время прочтения, но и привлекается внимание читателя.

Перейдем ко второму виду газет Великобритании, к «popular papers».

“The Sun” – британский таблоид, основанный в 1964 году и издающийся в Великобритании и Ирландии. Ежедневно газету читает около 7,7 млн человек, из них 56 % составляют мужчины и 44 % – женщины. Тематика данной газеты базируется на последних эксклюзивных новостях о повседневном образе жизни, шоу-бизнесе, жизни знаменитостей и их фанатов, одновременно затрагивая и тему политики, и тему бизнеса, и тему развития общества. Перечислим наименования аббревиатур с примером их расшифровки и их видом: KUWTK (Keeping Up with the Kardashians) – акроним, fan (fanatic) – усечение, MAFS (Married At First Sight) и IGN (Imagine Games Network) – акроним – и т. д.

“Daily Mirror” – британский таблоид, основанный в 1903 году, начиная с выборов 1945 года, газета последовательно поддерживает Лейбористскую партию. Данный факт может говорить о субъективности подачи различных материалов для читателя, что не является полезным для развития личности. В данной газете охватывается полный спектр тем, начиная от жизни знаменитостей до короновирусной обстановки, от различных шоу до военной тематики, например, SAS (Special Air Service), celebs (Celebrities), BGT (Britain's Got Talent), Mod (Modification) и т. д. Данные сокращения также относятся к акронимам и усечению (до первых букв слова).

Газеты типа “popular papers” помогают читателям скоротать время и остаться в тренде. Аббревиатуры, использованные в статьях, также привлекают внимание потребителя и делают текст более выраженным и читабельным. Но содержат ли они такую острую необходимость в себе? На наш взгляд, в данных газетах можно употреблять немного меньше сокращений, что сделает оставшиеся более ценными для новостных колонок.

С точки зрения структурной классификации, сокращения делятся на три типа: Clipping (Усечение), Blends (Сложение), Acronyms (Акронимы)

Сокращения типа «Усечение» включают в себя:

- 1) сокращение первой части слова (phone – telephone);
- 2) сокращение конца слова, которое встречается чаще, чем сокращение начала (exam – examination);
- 3) сокращение как в начале, так и в конце слова, что бывает редко (fridge – refrigerator);
- 4) усечение, при котором пропадает средняя часть слова: Ru (railway);
- 5) усечение, при котором остается два слога: ammo (ammunition);
- 6) усечение прилагательного в сложном слове: technicolour (technicalcolour).

Сокращения типа «Сложение» включают слова подобного вида: breathalyser – breath+analyser.

Сокращения типа “Acronyms” рассматривают:

- 1) акронимы, произносящиеся как отдельные буквы:
 - а) буквы, которые представляют полные слова (C.O.D. – cashondelivery);
 - б) буквы – элементы сложного слова или просто части слова (TV – television);
- 2) акронимы, произносящиеся словом (например, UNESCO = the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization) и часто используемые людьми, которые могут не знать обозначение каждой буквы в отдельности.

Опираясь на данную классификацию английских сокращений, было выявлено, что самым популярным видом сокращения являются акронимы. Часто акронимы используются людьми, которые могут не знать обозначение каждой буквы в отдельности; поэтому их и употребляют в прессе. Например, SEAL (United States Navy SEALs: Sea – море, Air – воздух, Land – земля; буквально: англ. Seals – тюлени).

Возникшее явление обусловлено и стремлением к различного рода экономии, и выразительно-экспрессивной функцией, и языковой игрой. Когда тематика статьи затрагивает политику или экономику, большую роль играют аббревиатуры-интернационализмы, которые выполняют функцию доступности, так как могут функционировать в нескольких языках. Множество сокращений можно найти в газетах со спортивной тематикой. А также процесс компьютеризации заставляет людей разных возрастов знакомиться с компьютерным сленгом, который все чаще можно найти на страницах прессы. Перед журналистами стоит задача – умело выделять из потока событий самые важные факты и суметь их

преподнести читателю в самом «вкусном» виде. Аббревиатуры – прекрасная возможность реализовать данную задачу.

Таким образом, язык средств массовой информации также быстро развивается и мастерски подстраивается под жизненный темп читателей. Язык СМИ непосредственно влияет на речевую деятельность человека, добавляя в его активный словарный запас все больше языковых новинок, в частности, и сокращенные лексические единицы, поэтому процесс аббревиации повсеместен и неумолимо растет его популярность в СМИ, суть его заключается в рационализации использования материальных элементов языка в коммуникативных целях, так как сокращения используются не только в письменной речи, но и в устной, что порой намного удобнее для говорящего и понятнее для слушателя.

Библиографический список

1. Арнольд, И. В. Лексикология современного английского языка : учебное пособие / И. В. Арнольд – 2-е изд., перераб. – Москва : Флинта : Наука, 2012. – 319 с. – ISBN 978-5-97651041-8.

2. Газеты на английском языке читать онлайн. Английские газеты // HomeEnglish : сайт. – 2022. – URL: <https://www.homeenglish.ru/othergazety.htm> (дата обращения: 27.03.2022).

3. Полетаева, Е. Д. Аббревиация и сокращение: unus id edem? / Е. Д. Полетаева // Молодой ученый. – 2016. – № 4 (108). – С. 917–920. – URL: <https://moluch.ru/archive/108/26098> (дата обращения: 21.10.2022).

4. Шокуров, В. Н. Сокращения как особая группа лексических образований в английском языке / В. Н. Шокуров // Учёные записки Московского областного педагогического института имени Крупской. – 1959. – Т. 73, вып. 5. – С. 184–185.

М. В. Локтенко,
студентка факультета филологии, истории и обществознания
Научный руководитель – О. Н. Бакуменко,
кандидат филологических наук, доцент кафедры русской
и зарубежной филологии

ЭВФЕМИЗМЫ КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ ПОЛИТКОРРЕКТНОСТИ В ЯЗЫКЕ БРИТАНСКОЙ ПРЕССЫ

В статье дается краткая характеристика явления политкорректности, перечисляются языковые способы создания политкорректных высказываний с упором на эвфемизмы. Подробную статистическую и описательную характеристику получают примеры

эвфемизмов, отобранные из современных источников “The Times” и “The Guardian”. Установлено, что фактический материал содержит эвфемизмы разных областей жизни социума, наиболее активно подверглась эвфемии сфера социальных и бытовых явлений.

Ключевые слова: медиадискурс, эвфемизм, политкорректность, эвфемизация.

M. V. Loktenko,
student of Philology, History and Social
Supervisor – O. N. Bakoumenko,
Ph.D. in Philology, Associate Professor of the Russian
and Foreign Philology

EUPHEMISMS AS A MEANS OF EXPRESSING POLITICAL CORRECTNESS IN THE LANGUAGE OF THE BRITISH PRESS

The article gives a brief description of the phenomenon of political correctness and lists the linguistic ways of creating politically correct statements with an emphasis on euphemisms. A detailed statistical and descriptive characterization is given to examples of euphemisms selected from contemporary sources The Times and The Guardian. It has been found that the actual material contains euphemisms of different areas of social life, the most actively subjected to euphemism is the sphere of social and domestic phenomena.

Keywords: media, euphemism, political correctness, euphemisation.

Политическая корректность, возникшая в США в конце 70-х – начале 80-х гг. XX века, вызывает все больший интерес как у зарубежных, так и у отечественных лингвистов, философов и культурологов. Актуальность темы нашего исследования состоит в недостаточной изученности способов создания политкорректных текстов для современной прессы и публицистики в целом. Целью исследования является изучение эвфемизмов для выражения политкорректности в языке британской прессы.

Материалом для данного исследования послужили 50 контекстов, содержащих эвфемизмы. Эмпирический материал отобран методом случайной выборки из ежедневных «качественных» британских газет “The Times” и “The Guardian” в период 2021–2022 годов.

Политкорректность является базовым элементом политической культуры общества. Это явление затрагивает многие сферы жизни и представляет собой важную ценность англоязычной культуры. И в англоязычной, и в русской лингвокультурах под политкорректностью в основном понимается умение общаться на острые темы, при этом не оскорбляя своего собеседника и сохраняя первоначальный смысл.

По мнению В. В. Панина, категория политической корректности реализуется на трех уровнях языка: словообразовательном, лексическом и синтаксическом. На лексическом уровне она выражается в основном при помощи эвфемизмов, которые заменяют слова или выражения, способные задеть чувства и достоинство того или иного индивида или представителя какого-либо меньшинства в отношении расовой и половой принадлежности, возраста, состояния здоровья, социального статуса, внешнего вида и т. п. [3].

Эвфемизмы широко распространены во всех языках мира на протяжении долгого времени. Слово «эвфемизм» происходит от греческого «eu» – «хорошо», «phemi» – «говорю», что еще в античную эпоху обозначало средство выразительности в устной и письменной речи, которое служит «улучшению» ситуации в речевом дискурсе с целью смягчить оскорбительный оттенок и нивелировать негативную коннотацию.

Явление эвфемии тесно связано с табу. Изначально эвфемизмы служили для обозначения тех сфер человеческой культуры, которые подвергались табуированию в связи с религиозными, моральными и этическими нормами. Затем эвфемизмы распространились в разных сферах и укоренились в человеческой культуре, плотно войдя в социальный, экономический и политический дискурс. Эвфемизм стал одновременно индикатором тех неудобных социальных, политических, экономических явлений, которые необходимо скрыть или же сгладить, потому часто стал использоваться в языке политиков. Ученые прослеживают четкую корреляцию между распространением эвфемизмов и политической нестабильностью.

Возвращаясь к роли эвфемизмов в политкорректности, рассмотрим наиболее распространенные сферы, подверженные политкорректному перевыражению, выделенные В. В. Паниным. Ученый описывает девять групп обозначений: 1) расовой и национальной принадлежности; 2) гендерной принадлежности; 3) половой принадлежности; 4) статусной принадлежности; 5) физических или психических особенностей человека; 6) «повышающие» престиж профессий; 7) гендерно нейтральные единицы, преимущественно обозначения профессий, где нейтрализованы морфемы обозначения рода; 8) обозначения социальных и бытовых явлений; 9) единицы коммерческой политкорректности [3].

Распределим отобранные нами примеры в соответствии с указанной классификацией.

Во-первых, обратим внимание на лексический материал медийных британских текстов, касающийся национальной и расовой принадлежности: “Overall, comparing 2016 and 2020, Trump gained 4 percentage points with *African Americans*, 3 percentage points with *Latinos*, and 5 percentage points with *Asian Americans*”. (The Times, 2022) – «В целом,

сравнивая 2016 и 2020 годы, Трамп набрал 4 % голосов от афроамериканцев, 3 % от латиноамериканцев и 5 % от американцев азиатского происхождения». Лексема "African American" является политически корректным лексическим вариантом слова "negro", однако имеет несколько суженное значение. Asian Americans заменило дискриминирующее по расовой принадлежности некорректное словосочетание oriental people / восточные люди. Latinos или Latin American, в свою очередь, заменяют "Hispanic". На основе приведенных примеров можем наблюдать, что этническая политическая корректность английского языка – явление, не присущее русской культуре и в случае, если удачный эквивалент не был заимствован ранее, приходится прибегать к эвфемистическим выражениям. Таким образом, всем политкорректным терминам для обозначения расовой и национальной принадлежности присуща положительная коннотация.

Вторая группа – эвфемизация слов, указывающих на гендерную принадлежность. Примером может послужить следующее предложение: "A *spokesperson* for a social media group advocating for LGBT awareness in the military told the Guardian they were pleased to see a traditionally conservative institution accept and give blessings to same-sex marriage". (The Times, 2021) – «представитель группы в социальных сетях, которая выступает за повышение уровня осведомленности относительно ЛГБТ в Вооруженных силах, заявил журналистам Guardian, что им приятно видеть, как традиционно консервативное учреждение принимает однополые браки и дает свое благословение». Эвфемизмом является *spokesperson*, где нельзя точно определить пол человека. Слово man / person искореняет дискриминацию по гендерной принадлежности.

Третья группа – лексемы 'man' и 'woman' подвергаются эвфемизации, половая принадлежность скрывается. Например, «Meet Renate Reinsve, the Norwegian *actor* stealing Hollywood's heart». (The Guardian, 2022) – «Познакомьтесь с Ренатой Рейнсве, норвежской *актрисой*, покорившей сердце Голливуда». Слово «actor» означает человека мужского пола, но мы подразумеваем, что Рената – актриса, т. е. женского пола.

Указания на социальный статус также заменяются, например: "Is this the marvelous Ms Marvel? Ms Marvel heralds the arrival of Kamala Khan to the Marvel Cinematic Universe". (The Times, March, 2022) – «Это чудесная *мисс* Марвел? *Мисс* Марвел предвещает прибытие Камалы Хан в кинематографическую вселенную Marvel». Эвфемистические единицы, относящиеся к гендерной принадлежности, такие как Mr и Ms являются корректными для описания человека, без упоминания социального статуса, возраста.

Следующим видом выражения политической корректности представим единицы, обозначающие физические или психические

особенности человека. Иносказание можно заметить в выражениях, направленных на маскирование возрастной, физической дискриминации и т. д. “Fury at ‘do not resuscitate’ notices given to Covid patients with learning disabilities”. (The Guardian, February, 2021) – «Ярость из-за предупреждений «не реанимировать» пациентов с Covid с *ограниченными возможностями* обучения». Выделенное слово “disabilities” синоним к “invalid”, что помогает не причинить вреда уязвимым группам людей.

Далее следует пример, иллюстрирующий такой вид политкорректного выражения как эвфемия названий непрестижных профессий: “Hambly-Smith began working as their personal assistant that year”. (The Times, 2021) – «В том же году Хэмбли-Смит начал работать их личным помощником». “Personal assistant” – это эвфемистическое выражение, заменяющее слово “secretary”. Такой прием используется для повышения престижности тех или иных профессий.

Эвфемизация помогает нивелировать показатель рода в названиях некоторых профессий, например: “Firefighters are having to install alarms that flout new safety laws because of a supply crisis”. (The Times, February, 2022) – «*Пожарным* приходится устанавливать сигнализацию, нарушающую новые законы о безопасности, из-за перебоев с поставками». Компонент “fighters” может относиться как к женскому полу, так и к мужскому, при этом сема рода нейтрализована, по сравнению с firemen и firewomen.

Еще одна тема, требующая поликорректного отражения социального явления, – тема смерти. “It’s a shame some have *passed away*”. (The Times, September 2021) – «Жаль, что некоторые *скончались*». “Families of *deceased* sexual assault victims would need court order to speak out under Victoria law”. (The Guardian, October 2020) – «Семьям *умерших* жертв сексуального насилия потребуется постановление суда, чтобы высказаться в соответствии с законом штата Виктория». Вышеперечисленные примеры связаны с социальными явлениями. Глагол “to die” звучит грубо, в то время как “passed away” или “deceased” вуалирует неполиткорректное слово.

Эвфемизмы используются для сглаживания резких, унижительных слов: “The average *low-income* family in the UK’s most deprived areas are likely to be worse off”. (The Guardian, 2022) – «состояние среднестатистической *малообеспеченной* семьи в самых неблагополучных районах Британии скорее всего ухудшится». “Social investment model stepped up amid rising concern for *economically disadvantaged*”. (The Times, April, 2021) – «Модель социального инвестирования активизировалась на фоне растущей обеспокоенности относительно *материально незащищенных* людей». Видим, что слово «poor» заменяется на более тактичные обороты, что благоприятнее воспринимается людьми,

находящимися за чертой бедности, или просто имеющими материальные проблемы.

Распределив все отобранные примеры в соответствии с классификацией В. В. Панина, мы произвели подсчет компонентов получившихся групп и выразили результаты в абсолютных величинах. Было установлено, что наибольшая частотность в отобранном корпусе текстов принадлежит эвфемизмам сферы социальных и бытовых явлений – 28 %, далее по убыванию с большим отрывом следуют единицы, «повышающие» престижность профессий – 14 % и единицы коммерческой политкорректности – 12 %. Наименьшая частотность – 6 % – у единиц нивелирования половой и статусной принадлежности.

Таким образом, мы можем заключить, что политическая корректность является средством построения более толерантного общества. Основной этап общественных преобразований – это изменения в языке, являющемся основным средством общения. Основным средством выражения политкорректности являются эвфемизмы – эмоционально нейтральные слова или выражения, используемые вместо синонимичных им неприятных слов или грубых выражений. Употребление эвфемизмов дает возможность говорить о явлениях, которые могут негативно влиять, беспокоить людей. В отобранном корпусе текстов зафиксированы разнообразные виды «смягчающих» слов. Наиболее эвфемизованной стала сфера социальных и бытовых явлений. Наименьшим числом примеров представлены сферы исключения проявлений сексизма и дискриминации по социальному статусу.

Библиографический список

1. Балашова, Е. С. Политкорректность в современном мире : социокультурный аспект / Е. С. Балашова, С. М. Мальцева, А. Д. Бурков // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2018. – № 7 (33) – С. 29–45.

2. Кириллов, А. Г. Эвфемия и политическая корректность как культурно-поведенческие и языковые категории (на материале английского языка) / А. Г. Кириллов, Я. С. Мязова // Высшее гуманитарное образование XXI : проблемы и перспективы. В 2-х томах. Т. 2 Филология и другие науки : материалы IV Международной научно-практической конференции (г. Самара, 23–24 сентября 2009). – Самара : Самарский государственный социально-педагогический университет, 2009. – С. 145–149.

3. Панин, В. В. Политическая корректность как культурноповеденческая и языковая категория : специальность 10.02.20 «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное

языкознание» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Панин Виталий Витальевич ; Тюменский государственный университет. – Тюмень, 2004. – 28 с. – Место защиты: Тюменский государственный университет.

А. В. Ротова,
студентка факультета филологии, истории, обществознания
Научный руководитель – О. С. Финько,
кандидат филологических наук, доцент кафедры русской
и зарубежной филологии

ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ОБРАЗА РОССИИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ МЕДИАДИСКУРСЕ

В рамках исследования проведен анализ лексических и стилистических средств репрезентации образа России в англоязычном медиадискурсе. Отбор эмпирического материала производился из публицистических источников 2017–2020 годов, которые отображают нынешние взаимоотношения России и США.

Ключевые слова: медиадискурс, стилистика, персонификация, метонимия, символизм, аллюзия.

A. V. Rotova,
student of Philology, History and Social
Supervisor – O. S. Finko,
Ph.D. in Philology, Associate Professor of the Russian
and Foreign Philology

LINGUISTIC REPRESENTATION OF THE IMAGE OF RUSSIA IN THE ENGLISH-LANGUAGE MEDIA DISCOURSE

Within the framework of the study, the analysis of lexical and stylistic means of representing the image of Russia in the English-language media discourse was carried out. The selection of empirical material was made from journalistic sources of 2017-2020, which reflect the current relationship between Russia and the United States.

Keywords: media discourse, stylistics, personification, metonymy, symbolism, allusion.

Современное состояние науки и техники предоставляет потребителю широкий спектр форм получения информации. В настоящее время доступны радио, телевидение, печатные издания и Интернет. Особый интерес представляют образ государства, формируемый в медиадискурсе и способы его репрезентации.

Понятие медиадискурса принято считать производным от общей концепции дискурса. Е. А. Кожемякин определяет медиадискурс как речевую и мыслительную деятельность в медийной области, которая обусловлена социальными и культурными факторами [5, с. 21]. М. Р. Желтухина считает, что это понятие можно отнести к тексту, в его устном или письменном виде, который отражает механизм сознания участников коммуникации [3, с. 691]. Мы в своем анализе придерживаемся формулировки Т. Г. Добросклонской, которая установила, что медиадискурс – это «продукты» речи в массмедийном пространстве во всем разнообразии и сложности их взаимодействия [2, с. 264].

Дискурс средств массовой информации в силу своей актуальности считается важным предметом лингвостилистического анализа. Именно по этой причине возникла введенная в научный оборот Т. Г. Добросклонской дисциплина, которая получила название «медиалингвистика». Данное направление (и медиастилистика как его часть) исследует вопрос взаимосвязи лингвистических и экстралингвистических принципов создания медиатекстов.

Еще с 1970-х годов появились предпосылки возникновения медиалингвистики, так как это время характеризуется анализом публикаций, функционирующих в масс-медиа.

Особое внимание уделялось исследованию функциональной стилистики, воздействию различных языковых средств на массовое сознание [4, с. 98]. Нередко журналисты в своих текстах могут выражать собственное отношение к тому или иному событию, что, несомненно, оказывает идеологическое влияние на читателей. По мнению Ю. Н. Караулова, язык новостной индустрии – это «планетарный поток сознания», который содержит в себе основы различных функциональных стилей, а повествовательный характер текстов публицистики делает авторов наиболее убедительными для аудитории. Основная задача медиатекстов заключается в привлечении внимания адресата, и с этой целью репортеры нередко используют лингвистические и стилистические выразительные средства.

В настоящее время масс-медиа являются важными и активными элементами политической и социальной системы. К ним все чаще обращаются государство и отдельные личности с целью убеждения населения и достижения конкретных целей государственно-правового, религиозного, экономического характера путем воздействия на массовое сознание. Можно утверждать, что новостная индустрия выступает не только как носитель культуры, но и как средство манипулирования настроением и сознанием людей.

При исследовании материалов американской новостной индустрии наше внимание привлекают оценочность, стереотипы, некорректность,

перефразирование, искажение смысла, которые достигаются с помощью использования различных стилистических средств выразительности.

В рамках исследования осуществляется анализ репрезентации образа России на материале американских медиатекстов, демонстрирующих взаимодействие России и США на современном этапе и предоставляющих возможность для характеристики нынешнего изображения нашего государства, проектируемого крупнейшими СМИ: *The New York Times*, *The Washington Time*, *The Wall Street Journal* и *Daily News*. Выбор данных источников обусловлен критериями их популярности, количеством аудитории и рейтингов аналитических агентств. Статьи, публикуемые в американских СМИ ежедневно, в основном касаются внешней и внутренней политики России. Следует отметить преобладание отрицательного новостного потока. Анализ статей последних лет подтверждает то, что образ России, демонстрируемый в американской прессе, не претерпел изменений в позитивную сторону и по-прежнему строится на архетипе врага.

Одним из наиболее излюбленных способов создания данного образа в американской журналистике является персонификация. В своих исследованиях Лакофф и Джонсон определили персонификацию как онтологическую метафору, сущность которой состоит в том, что объект определяется как личность. Они подчеркивают, что данное средство выразительности «не является единым процессом», каждая персонификация «отличается с точки зрения аспектов людей, которые выбираются» [6, с. 48]. Рассмотрим примеры. Так, нередко в публицистических текстах взаимоотношения между странами представляются как отношения между людьми, политиками: “Russia is clearly trying to find a new approach. But can she, and in time?” [*The Newsweek International*. 2017. 5 Oct.]. Журналист, используя местоимение *she*, уподобляет Россию живому существу женского пола, обладающему специфическим характером, представление о котором уже сформировано у западных читателей. Тем самым автор манипулирует общественным сознанием, нагнетая негативные эмоции в отношении оппонента.

Уже из заголовка статьи “Russia IS American's Biggest Enemy” [*The New York Times*], отчетливо видно, кем представляется Россия для США. Именно поэтому употреблено прилагательное ‘big’ в превосходной степени, что является эмоционально-оценочной интенсификацией высказывания. Следует заметить, что данное прилагательное имеет двойной смысл: оно характеризует Россию и как самую большую страну (что уже смущает и пугает западного читателя), и как самого опасного врага. В тексте указанной статьи показаны результаты опроса граждан о том, кого они считают самым серьезным противником Америки: “In the eyes of Americans, Russia has surpassed North Korea as the main enemy of the United States...”; “Russia led the pack of named U.S foes...”; “Despite the

increase in perceptions of Russia's military power as a critical threat". Мы можем обратить внимание на употребление синонимов 'enemy' и 'foe', а также на словосочетания с явно негативной коннотацией: 'military power' и 'critical threat', которые семантически относятся к военной сфере и создают у читателя видение, что от враждебной России исходит лишь угроза войны.

Журналисты в своих контекстах нередко используют такой стилистический прием, как метонимия. Данное понятие происходит от греческого «смена имени», так как слово заменяется другим на основе отношения, которое является материальным, причинным или концептуальным. Астионим как тип топонима также может заменять наименование целого государства или одушевленное лицо с приписываемыми ему качествами, а также использоваться в качестве места, в котором находятся акторы. Основная функция данной фигуры речи – инструментальная; посредством нее читатель формирует собственную картину происходящего, осмысливает информацию [1, с. 28]. Так, наиболее часто в американской публицистике обозначение «Россия» заменяет её столица, Москва: “NASA’s secret plan to ‘nuke Moscow within three minutes’ exposed by Russian researcher” [Daily News. 2020. 27 Oct.]. В данном примере акцентируется внимание на том, что все силы и вся власть страны сосредоточена в одном месте, и что несмотря на большую территорию страны, важнейшие решения принимаются именно в Москве, в правительстве.

Нередко понятие «страна» заменяется в высказывании на конкретную ее часть или людей, несущих ответственность за определенные процессы: “Russia carried out a comprehensive cyber campaign to sabotage the U.S presidential election” [Daily News. 2017. 6 Jan]. Так, мы видим, что географическое наименование Russia употребляется вместо упоминания имен политических лидеров или правительства государства. Использование фразового глагола 'carry out' предполагает выражение подлежащего одушевленным именем существительным. Журналист утверждает, что к кибер компании причастна не страна в целом, а ее часть, вовлеченная в политическую деятельность. Таким образом, устанавливается определенный ряд ассоциаций, который связан с названием государства, а не с действиями определенных политиков.

Следует заметить, что наиболее продуктивной для американской прессы является символическая модель «Россия – медведь»: “The bear, is surely, the imperial Russia” [The Washington Times. 2017. 26 Febr.]. Медведь как животное обладает определенными чертами и особенностями, которые в американской публицистике ассоциативно соотносятся с образом России. Анализ контекстов позволил выявить набор стереотипных представлений о стране, которые транслируют журналисты, обращаясь к данному символическому образу. По их мнению, Россия, подобно

крупному животному, также страшна, опасна и хищна, на нее трудно охотиться и трудно приручить: "...a relationship with Vladimir Putin's Russia which, in effect, will make them hostages of the Russian bear" [The Washington Time. 2018. 19 Dec]. Россия под руководством ее политического лидера представляется как медведь, мощный, свирепый, который способен удерживать всех в плену. Такой прием призван запрограммировать аудиторию на устрашение, создать в сознании потребителей информации образа России, как угрожающего зверя.

В новостном портале "Newsweek" в самом названии статьи "Putin the Great (Russia's President)" присутствует аллюзия на правление Петра I. "He is following the traditional, expansionist Russian policy of Peter the Great." Скрытое сравнение Владимира Путина с российским императором Петром Великим очень символично. Несмотря на то, что Российская Федерация является демократически государством с выборным принципом передачи власти, а президент страны избирается в результате всенародного голосования на 6 лет, «царская метафора» нарушает привычное представление читателя главе демократического государства, что ведет к формированию негативного образа политического режима России.

Таким образом, используемые в массмедийных текстах стилистические средства являются важными элементами при создании образа государства, а также авторы используют их для усиления экспрессивности и выразительности публицистического текста. В рамках данной работы нами были проанализированы лингвистические средства репрезентации образа России через американские средства массовой информации. Отражение основных тенденций этого образа представляется преимущественно негативно, о чем свидетельствует употребление множества метафорических словоупотреблений и наличие прямых или скрытых лексем оценочного характера с явно отрицательной коннотацией. Перспективы последующего анализа мы видим в более обширном исследовании видов метафор, изучении наименее распространённых лингвистических средств в дискурсах СМИ.

Библиографический список

1. Бадеева, Е. Я. Метонимия имени в общественно-политической лексике английского языка: когнитивный и прагматический аспекты : специальность 10.02.04 «Германские языки» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Бадеева Елена Яковлевна. – Владивосток, 2004. – 25 с. – Место защиты: Дальневосточный государственный университет. – URL: <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01002768530> (дата обращения: 10.10.2022).
2. Добросклонская, Т. Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ : учебное пособие / Т. Г. Добросклонская. – Москва : Флинта, 2008. – 264 с. – ISBN 5978-5-9765-0273-4.

3. Клушина, Н. Трансформация стилистических и типологических характеристик российского медиадискурса новейшего времени / Н. Клушина // Экология языка и коммуникативная практика. – 2013. – № 1. – С. 98–107.

4. Кожемякин, Е. Массовая коммуникация и медиадискурс: к методологии исследования / Е. Кожемякин // Научные ведомости Белгородского государственного университета. – 2010. – № 12 (83) – С. 13–21.

5. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живем : учебное пособие / Дж. Лакофф, М. Джонсон. – Москва : Едиториал, 2004. – 256 с. – ISBN 5-354-00222.

6. Желтухина, М. Р. Специфика речевого воздействия тропов в языке СМИ : специальность 10.02.19 «Теория языка» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук / Желтухина Марина Ростиславовна. – Москва, 2004. – 44 с. – Институт языкознания РАН. – URL: <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01002662777?page=1&rotate=0&theme=white> (дата обращения: 10.10.2022).

А. О. Стеблинский,
студент факультета филологии, истории и обществознания
Научный руководитель – Л. И. Сартаева,
кандидат педагогических наук,
доцент, доцент кафедры русской и зарубежной филологии

ОБРАЗЫ КНЯЗЕЙ В «КИЕВО-ПЕЧЕРСКОМ ПАТЕРИКЕ»

*Статья посвящена исследованию произведения древнерусской литературы, созданного в начале XIII века представителями духовенства. В ходе анализа «Киево-Печерского патерики» автор статьи выясняет, какое место занимают в тексте образы князей, как обрисовываются создателями сборника отношения между средневековыми **правителями** и иноками одного из самых известных в Древней Руси монастырей.*

Ключевые слова: «Киево-Печерский патерик», монастырь, монахи, князья.

A. O. Steblinsky,
student of Philology, History and Social
Supervisor –L. I. Sartaeva,
Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor of the Russian
and Foreign Philology

IMAGES OF PRINCES IN «THE PATERIK OF KIEV AND PECHERSK»

The article is devoted to the study of a work of Old Russian literature created in the early XIII century by representatives of the clergy. In the analysis of «The Paterik of Kiev and Pechersk» the author of the article finds out the place of the images of princes in the text, how the relations between medieval rulers and monks of one of the most famous monasteries of Ancient Rus' are described by the authors of the book.

Keywords: «The Paterik of Kiev and Pechersk», monastery, monks, princes.

Патерики или отечники – жанр христианской аскетической литературы, сборники рассказов о духовных подвигах монашества и их изречений. Патерики отличаются от житий тем, что в них рассказывается не обо всей жизни какого-либо подвижника, а лишь об отдельном эпизоде из его биографии, наиболее значительном с точки зрения автора сборника [5].

Первые патерики были созданы в странах Востока и Запада еще в IV–VII веках в монашеских общинах или написаны путешественниками-монахами, собиравшим по монастырям рассказы об иноках, которые прославились своими чудесами и трудами во славу христианской веры [4, с. 127]. В Древней Руси переводные произведения этого жанра стали известны с конца XI столетия и получили широкое распространение. По образцу этих текстов был написан «Киево-Печерский патерик» [4, с. 130].

«Киево-Печерский патерик» был создан в начале XIII века на основе переписки двух представителей духовенства – Владимиро-Суздальского епископа Симона и монаха Киево-Печерского монастыря Поликарпа. Поликарп хотел стать епископом и обратился к Симону за поддержкой. Симон укорил своего знакомого за честолюбие и предложил ему ориентироваться на пример первых иноков Киево-Печерского монастыря, о деяниях которых он рассказал в 9-ти «словах», приложенных к посланию. Письмо Поликарпа и его ответ Симону до настоящего времени не дошли. Но, очевидно, монах внял советам Владимиро-Суздальского епископа. После этого Поликарп сделал собственные записи монастырских преданий. Им было записано 11 рассказов о первых монахах Киево-Печерского монастыря, присоединенных к «словам» Симона.

Согласно предположениям А. А. Шахматова и Д. И. Абрамовича, в древнейшую редакция «Киево-Печерского патерика» вошли также «Слово о создании церкви Печерской», написанное Симоном между 1122–1226-м годами и «Слово о первых черноризцах печерских» Эти 4 рассказа патерикового типа входили в «Повесть временных лет» [4, с. 126].

«Киево-Печерский патерик» дошел до настоящего времени в нескольких редакциях, самые известные из которых носят названия «Арсеньевская» и «Кассиановская» (в честь лиц, являвшихся инициаторами их создания, – тверского епископа Арсения и печерского монаха Кассиана). Вторая Кассиановская редакция получила наибольшее распространение в Древней Руси и легла в основу всех последующих переработок патерика [3].

«Киево-Печерский патерик» состоит из 38-ми «слов» – рассказов об основании монастыря, о постройке в нем церкви во имя Успения Пресвятой Богородицы, о жизни иноков и происходивших в обители чудесах. При этом в тексте обрисовывается не только быт монастыря, но и взаимоотношения его насельников с людьми, проживающими за его пределами, прежде всего – с правителями древнерусских княжеств.

Упоминания о князьях встречаются уже в первых строках текста: «Был в земле Варяжской князь Африкан, брат Якуна Слепого, который потерял свой золотой плащ, сражаясь на стороне Ярослава с лютым Мстиславом» [3]. Сын упомянутого варяжского правителя Шимон после смерти отца был изгнан Якуном с родины и отправился на Русь. Там он явился «к благоверному князю» Ярославу; «тот принял его, держал в чести и отослал его к сыну своему Всеволоду, чтобы был он у него старшим, и принял Шимон великую власть от Всеволода» [3]. В 1068-м году, когда против напавших на русские земли половцев выступили «трое Ярославичей, – Изяслав, Святослав и Всеволод», Шимон был в их войске.

Судьба варяга Шимона, который, покинув родину, перешел на службу к русским князьям, имеет прямое отношение к истории Киево-Печерского монастыря. Поэтому автор этого патерикового рассказа, епископ Симон, повествует обо всем происходившем с сыном Африкана достаточно подробно.

Согласно легенде, воссозданной в патерике, именно Шимону дважды (во время бури на море и битвы с половцами) являлся в видениях образ церкви, которая должна быть построена в обители в честь Успения Пресвятой Богоматери. После общения с основателями монастыря, варяг «оставил» «латинское заблуждение» и перешел в православие «вместе со всем домом своим, около трех тысяч душ, и со всеми священниками своими, ради чудес святых Антония и Феодосия» [3]. Кроме того, Шимон, передал инокам золотой пояс и венец, которые были сделаны по заказу его отца Африкана и украшали изображение Христа, сделанное так, как его «чтут латиняне». С помощью пояса определяются размеры церкви, о которых варяжский князь узнал во время видения на море, венец помещается в храме «над святым жертвенником». В последующем Шимон, получивший от Антония новое имя – Симон, давал значительные суммы денег на обустройство обители и стал первым человеком, похороненным в Успенской церкви («Слово 1») [3].

В заключительных строках первого «Слова» сообщается о том, что особую любовь к святому месту от Симона унаследовал его сын Георгий. Потомок варягов вначале опекал молодого князя Георгия (так в патерике назван Юрий Долгорукий), а после того, как Георгий Владимирович занял киевский престол, правил от его имени Суздальской землей («Слово 1») [3].

В «Слове 10» «Георгий, сын Симона и внук Африкана» упоминается еще раз. В тексте повествуется о том, что он отправил из Суздаля в Киев одного из приближенных, боярина по имени Василий, которому дал значительную сумму денег, чтобы оковать гробницу Феодосия. Василий, истративший на свои нужды пятую часть данного ему золота и серебра, вначале был наказан: он пал с коня и «разбился» так, что уже не надеялся выжить. Явившийся боярину в видении Феодосий пообещал, что боярин будет прощен, если искреннее раскается. Василий, которого отнесли в Печерский монастырь и положили на гробницу Феодосия, обрел исцеление, а все растраченное им вернулось.

Когда Георгий Симеонович узнал об этом происшествии, он «приложился еще больше душой к святой Богородице и святому Феодосию, и к обильному своему подаянию прибавил гривну, которую носил, весом в сто гривен золота». В патерик включается достаточно длинный текст, якобы написанный Георгием, в котором он сообщает о двух чудесах, произошедших с ним самим: он некогда излечился болезни глаз и прозрел «по слову» Феодосия, во время битвы с половцами оказался за оградой города, который на самом деле не существует (есть лишь «село обители святой Богородицы Печерской»). Кроме того, в «грамоте» говорится о том, что все потомки Симона находятся под покровительством основателей монастыря, поэтому Георгий завещает, чтобы никто из его рода «не был отлучен от дома пресвятой владычицы Богородицы и преподобных Антония и Феодосия» («Слово 10») [3].

Образы князя-варяга Симона и его сына занимают в патерике достаточно значительное место. Очевидно, что легенды, героями которых они являлись, привлекли древнерусских книжников тем, что в этих текстах подчеркивалась превосходство православия над католицизмом, а также отмечалось особое положение Киево-Печерского монастыря, который находится под покровительством Богоматери. Кроме того, построение главного храма обители связывалось таким образом со Скандинавией. Оттуда, согласно распространенной в средние века политической теории, нашедшей отражение в летописном своде «Повесть временных лет», был призван на Русь вместе с братьями Рюрик, потомками которого считали себя русские князья [6].

В «Словах», где повествуется о Симоне и Георгии, встречаются имена русских князей. Но в этом случае краткие упоминания о правителях Древней Руси используются лишь для создания

своеобразного исторического фона. Наряду с этим в патерике встречаются целый ряд эпизодов, в которых обрисовываются контакты князей с печерскими иноками.

Следует отметить, что Киево-Печерский монастырь практически с момента его создания в 1051-м году занимал особое место среди средневековых обителей, большинство из которых существовало на средства богатых вкладчиков, чаще все – князей. В то же время монастырь, основанный отшельником Антонием, пришедшим с Афона, постепенно приобретал авторитет благодаря духовным подвигам своих первых подвижников. «Антоний определил рамки взаимоотношений монастыря с княжеской властью еще в их начальной фазе», получив официальное разрешение на владение горой и землей, где селились монахи от киевского князя Изяслава Ярославича [1]. Поэтому печерские «иноки не попали в зависимость от княжеской власти» [1]. Они имели возможность по собственному усмотрению организовывать монастырскую жизнь определять свою точку зрения на правителей Древней Руси.

По словам Н. К. Гудзия, «Киево-Печерский монастырь... пытался отстаивать свою самостоятельность и к князьям относился положительно лишь постольку, поскольку они благопритствовали его росту. В противном случае он с ними враждовал [2, с. 112]. Такая позиция находит отражение в тех фрагментах патерика, где обрисовываются древнерусские правители.

В патерике прежде всего описывают жизнь Киево-Печерского монастыря, поэтому один и тот же князь нередко упоминается в различных «Словах». При этом, в связи с тем, что текст создавался двумя авторами, достаточно часто нарушается хронологическая последовательность событий.

В частности, в «Слове 3» отмечается, что церковь во имя Успения Богоматери была построена во время правления в Киеве Святослава Ярославича. «Благоверный» князь «своими руками начал ров копать» и дал на обустройство монастыря сто гривен золота [3]. Ранее, в бытность Черниговским князем, Святослав укрывал у себя Антония, которому пришлось бежать из Киева от гнева Изяслава Ярославича («Слово 36») [3].

Авторы патерика избегают оценочных суждений, но, очевидно, деятельность Святослава, выступавшего в роли покровителя Киево-Печерского монастыря, засуживает их одобрения. Еще одним властителем, который обрисовывается с положительной стороны, является Владимир Мономах. В тексте повествуется о том, что он еще в юности, приехав со своим отцом из Переяславля, видел чудо: с неба пал огонь, который выжег яму, где потом было заложено основание Успенского храма. Став взрослым, «христоробец Владимир» в знак почитания киевской обители повелел возвести церковь, где все было «повторено по образцу той великой, Богом ознаменованной церкви», в подвластном ему городе Ростове. Сын Владимира, Георгий, под влиянием отца построил храм,

подобный Печерскому, в Суздале («Слово 4») [3]. Владимир Всеволодович активно выступал на стороне Киево-Печерского монастыря во время конфликта иноков с киевским правителем. Когда князь Киевский стал преследовать обличавшего его игумена Иоанна и заточил его в Турове, «поднялся на него Владимир Мономах, и Святополк, испугавшись гнева его, скоро с честью возвратил игумена в Печерский монастырь» («Слово 31») [3].

Стремясь донести до читателей мысль о том, что монастырь находится под покровительством высших сил, авторы патерики отмечают, что Мономах был вознагражден за свое благочестие тем, что дважды исцелялся от болезней. В первый раз ему помог привезенный Шимоном из-за моря золотой пояс и молитвы «святых отцов» Антония и Феодосия («Слово 4») [3]. Второй раз Владимира Всеволодовича излечил «чернец» Агапит. Выздоровевший князь специально приехал из Чернигова в Киев, чтобы «почтить инока и увидеть того, кто дал ему зелья и возвратил здоровье с помощью Божьей». Монах не принял привезенные ему князем богатые дары, и Мономах, не смея ослушаться старца, «все имение свое раздал нищим по слову блаженного» («Слово 27») [3].

Отношения иноков Киево-Печерского монастыря с князьями складывались по-разному. В связи с этим в патерике встречаются изображения правителей Древней Руси, образы которых являются неоднозначными.

В тексте сообщается, что князь Изяслав, услышав об Антонии, к которому стали приходиться «боголюбивые люди, чтобы постричься», явился к отшельнику со всей дружиной, прося благословения. По просьбе Антония Изяслав Ярославич передал в распоряжение «черноризцев» гору, находящуюся над выкопанными ими пещерами («Слово 7») [3]. В то же время в патерике встречаются фрагменты, которые дают понять, что князь пытался навязывать печерским монахам свою волю. Изяслав был недоволен тем, что в обители приняли постриг его приближенные – Варлаама и Ефрем («Слово 30»), обвинил Антония в помощи Всеволоду Полоцкому из-за чего монах был вынужден удалиться в Чернигов под защиту Святослава Ярославича («Слово 36») [3]. Неодобрение создателей патерики вызывает и то, что, основав обитель святого Дмитрия, Изяслав, «надеясь на богатство», «хотел сделать свой монастырь выше Печерского» и перевел туда из Киева игумена Варлаама («Слово 7») [3].

Авторы патерики ставили перед собой цель – подчеркнуть значимость Киево-Печерского монастыря и показать его благотворное влияние на правителей, ведущих неправедную жизнь. В этом отношении показательным является «Слово 31» [3]. В этом фрагменте говорится о князе Святополке Изяславиче, который «много насилий делал людям», без вины искоренил до основания семьи многих знатных людей и имение у них отнял». Это навлекало на гнев Всевышнего: «попустил Господь взять

поганым силу над ним: и много тогда было войн с половцами» и междоусобиц, в Киевском княжестве люди голодали «и во всем была скудость великая» [3].

Ситуация меняется, когда Святополк Изяславич узнает о старце Прохоре, который умеет превращать пепел в соль и делает хлеб из лебеды, тем самым спасая киевский народ от голода. Пораженный сведениями об этих чудесах князь отправляется в монастырь и мирится с игуменом Иоанном, которого он ранее заточил в Турове за то, что монах «обличал его за ненасытную жадность к богатству и за чинимые насилия».

В тексте отмечается, что все произошедшее преобразило Святополка Изяславича: «воспылал князь великой любовью к обители святой Богородицы» и «дал он слово Богу не делать более никому насилия». Все дальнейшие события трактуются в патерике как следствие того, что правитель Киева под воздействием печерских иноков изменил свое поведение. Похоронив старца Прохора, князь идет воевать и одерживает победу. В последующем Святополк «шел ли на войну или на охоту, всегда приходил в монастырь с благодарением». Князь прославлял Прохора и других святых отцов, рассказывал о совершаемых ими чудесах, тем самым заслужив благоволение высших сил: «и процветало оберегаемое Богом княжение его» («Слово 31») [3].

Следует отметить, что в патерике обрисовываются не только идеальные фигуры средневековых правителей или тех, кто, пообщавшись с иноками Киево-Печерского монастыря, приобщился к Божественной благодати. В тексте встречается два развернутых эпизода, в которых повествуется о князьях, которые были жестоки по отношению к монахам и тем самым нарушили христианские заповеди. Тут же подчеркивается, что в последующем грешников, не почитающих обитель и ее иноков, настигла божья кара.

В этом отношении показательно «Слово о святых преподобных отцах Феодоре и Василии». В тексте повествуется о том, кто князь Мстислав, сын Святополка, пытал этих иноков, стремясь заполучить сокровища. Феодор, который, пытаясь противостоять бесу, просил, чтобы у него «отнял Господь» «память сребролюбия», не мог вспомнить, где он закопал клад. Ничего не сказал князю и Василий, которого князь приказал бить, а потом пронзил стрелой. Вытащив стрелу из своего тела, инок бросил ее Мстиславу Святополчичу со славой: «Этой стрелой сам убит будешь». Замученные монахи умирают, а князь погибает так, как бы ли предсказано Василием. Воюя с Давидом Игоревичем, он был убит на городской стене во Владимире. Автор «Слова» подчеркивает, что перед смертью князь узнал свою стрелу и произнес: «Это я умираю за преподобных Василия и Феодора» («Слово 33») [3].

Во фрагменте, посвященном Григорию Чудотворцу, обрисовываются два князя – Владимир Мономах и его брат Ростислав, которые ехали в

Печерский монастырь «для молитвы и благословения» перед походом на половцев. Когда они повстречали по дороге в обитель старца, приближенные Ростислава начали оскорблять инока, выкрикивая бранные слова. В ответ Григорий, призвал княжеских слуг молиться, а не творить зло и, «провидя, что близок их смертный час», предсказал: «...Все вы и с князем вашим умрете в воде» [3]. Разгневанный этим пророчеством Ростислав приказал утопить старца, а после такого страшного деяния «не счел за вину греха своего и не пошел в монастырь от ярости». Во время сражения русское войско было вынуждено отступить. Владимир посетил обитель и поэтому по время бегства от половцев «по молитвам и благословению святых, переехал реку». Ростислав, который «возлюбил проклятие», понес заслуженное наказание: «по слову святого Григория, утонул со всем своим войском» («Слово 28») [3].

Создатели патерика обрисовывают большинство князей лишь в отдельных эпизодах. Святославу Давыдовичу Черниговскому, получившему прозвище Святоша, посвящено отдельное слово («Слово 20» [3]). В начале фрагмента дается общая характеристика этого князя, который «уразумев обманчивость этой суетной жизни, и что все, что здесь, протекает и проходит мимо, будущие же блага непреходящи и вечны, и бесконечно царство небесное, уготованное Богом, любящим его, – оставил княжение, и честь, и славу, и власть и, все то ни во что вменив, пришел в Печерский монастырь и сделался иноком в 6614 (1106) году». В тексте повествуется о жизни бывшего князя в Киево-Печерском монастыре, «о его добродетельном житии и послушании». Отмечается, что братья Святослава, получившего после пострижения имя Николай, были недовольны тем, что он ушел в обитель, бывший приближенный, лекарь Петр, уговаривал не изнурять себя безмерными трудами и воздержанием. Но Святоша оставался верным своему выбору; он постоянно молился и все, что имел, «на нужды странников и нищих отдавал и на церковное строение». Таким образом, бывший правитель Чернигова показан как истинный монах, человек, который уверовал в Бога так сильно, что отказался от власти ради простой пищи, труда и молитв.

Таким образом, в «Патерике», где в первую очередь обрисовывается жизнь святых отцов, изображаются и правители Древней Руси, жившие в XI – начале XII веков. Оба автора произведения избегают прямых характеристик князей, но, очевидно, что их позиции зависят от того, как строились отношения того или иного правителя с Киево-Печерским монастырем.

Библиографический список

1. Бълхова, М. И. Монастыри на Руси XI–середины XIV века / М. И. Бълхова // Монашество и монастыри в России. XI–XX века : исторические очерки. – Москва : Наука, 2002. – С. 25–56. – URL: <http://www.russiancity.ru/books/b55.htm> (дата обращения: 22.03.2022).

2. Гудзий, Н. К. История древней русской литературы. / Н. К. Гудзий. – Изд. 8-е. – Москва : Аспект Пресс, 2003. – 592 с. – ISBN 5-7567-0259-8.
3. Киево-Печерский патерик. – Москва : Директ-Медиа, 2007. – 15 с. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=10315> (дата обращения: 01.10.2022).
4. Литература Древней Руси : биобиблиографический словарь / составитель Л. В. Соколова ; под редакцией О. В. Творогова. – Москва : Просвещение, 1996. – 240 с. – ISBN 5-09-005922-5.
5. Патерики // Большая российская энциклопедия : [сайт]. – 2019. – URL: https://bigenc.ru/religious_studies/text/2323661 (дата обращения: 22.03.2022).
6. Повесть временных лет. – Москва : Директ-Медиа, 2016. – 329 с. – (Хрестоматия по школьной литературе 5–9 класс). – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=442953> (дата обращения: 01.10.2022). – ISBN 978-5-4475-8542-6.

В. Р. Сулюкманова,
студентка факультета филологии, истории и обществознания
Научный руководитель – Е. Н. Девицкая,
кандидат филологических наук, доцент кафедры русской
и зарубежной филологии

ДОМИНАНТЫ КОЛОРАТИВНОГО РЯДА В АНГЛИЙСКОЙ, НЕМЕЦКОЙ И РУССКОЙ ФОЛЬКЛОРНОЙ КАРТИНЕ МИРА: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Статья посвящена этнолингвистическому исследованию наименований цвета в английском, немецком и русском сказочном фольклоре. Выявляются и исследуются доминанты колоративного ряда, их функциональные особенности в трех фольклорных сборниках.

Ключевые слова: фольклор, этнолингвистика, колоратив, народная сказка

V. R. Sulyukmanova,
student of Philology, History and Social
Supervisor – E. N. Devitskaya,
Ph.D. in Philology, Associate Professor of the Russian
and Foreign Philology

THE DOMINANT COLOUR NAMES IN ENGLISH, GERMAN AND RUSSIAN FOLKLORE PICTURE OF THE WORLD: COMPARATIVE ASPECT

This article presents the ethno-linguistic research of colour names in English, German and Russian folk tales. The author identifies and studies the most commonly used colour names and their functional features in three folklore collections.

Keywords: folklore, ethnolinguistics, colour name, folk tale

Интерес к языку фольклора на протяжении долгого времени становился источником глубоких исследований в русле лингвофольклористики. Одним из перспективных и недостаточно разработанных направлений является изучение феномена цвета в фольклоре. Цвет издавна сообщает образу мира полноту и выразительность. Исследование колоративной лексики в сказочных текстах целесообразно, так как позволяет судить о специфике восприятия и описания цвета представителей определенного народа.

Исследуемые особенности представления и описания цвета в фольклорных произведениях могут стать источником информации о специфике фольклорной картины мира сопоставляемых этносов в целом. Обратимся к понятию *фольклорной картины мира*, представляющему собой своеобразное полотно народных представлений и накопленной информации о мироздании и жизненном укладе, сотканное многими поколениями и передаваемое из уст в уста. Оно охватывает практически все жанры устного народного творчества и является фундаментом для духовной деятельности общества, представляя традиционную этническую систему ценностей и взглядов [1].

Эмпирическую базу исследования составили фольклорные тексты сборника В. и Я. Гримм, Дж. Джекобса “English Fairy Tales” и Н. Е. Ончукова «Северные сказки». Цель исследования, представленного в рамках данной статьи, заключается в проведении доминантного анализа колоративной лексики упомянутых сборников, выявлении и описании доминант колоративного ряда.

Были проанализированы три корпуса сказочных текстов, из которых методом сплошной выборки выделены все лексемы с эксплицитной и имплицитной колоративной семантикой. Учитывались следующие аспекты для рассмотрения: общее количество колоративов и их словоупотребления, наличие доминант колоративного ряда, частеречная принадлежность лексем, морфологическая структура слова.

Доминантный анализ был проведен на предварительном этапе, в результате которого было установлено, что наиболее употребительными во всех трех сборниках являются колоративы со значением красного цвета и его оттенков: сборник русских фольклорных сказок – 90 единиц (37,9 %), немецкоязычный сборник – 86 единиц (30,4 %); англоязычный сборник – 50 единиц (26 %).

Для анализа семантического наполнения колоративов с эксплицитной семантикой и имплицитной семантикой мы выделили несколько групп:

- обращение к человеку или мифическому сказочному герою;
- описание частей тела человека;
- характеристика элементов одежды;
- описание убранства дома.

Для контекстуального анализа семантических особенностей колоративов были выделены лексемы, содержащие сему 'красный цвет', а также те, которые утратили данную сему и развили сему оценочную. Таким образом, учитываются лексемы с цветовой и близкой к ней семантикой (*румяный, blood-red...*), а также лексемы с оценочной семантикой и сравнительные обороты со значением цвета (*lips like cherries...*).

Обратимся к английским сказочным текстам. Красный цвет выступает как с положительной, так и с отрицательной коннотацией в равном соотношении.

С положительной коннотацией чаще всего описываются внешние данные персонажей сказки и предметы их гардероба (*lips like cherries, with her cherry cheeks; red shoes*). Колоративы употребляются для подчеркивания истинной красоты женских персонажей в текстах. В английском фольклоре с вишней сравнивают части лица, например, щеки или губы. В сказке «Binnorie» у героини щеки вишневого цвета, соответственно настолько красные, что по цвету можно сравнить с сочными плодами вишни: *But after a time he looked upon the youngest, with her cherry cheeks and golden hair, and his love grew towards her 'Но через некоторое время он взглянул на младшую, с ее вишневыми щеками и золотистыми волосами, и его любовь к ней возросла'* [4, с. 65].

Отрицательная трактовка характеризует тяжелую и мрачную атмосферу в сказке и подчеркивает негативные качества действующих героев. В основном в качестве колоративов в данном случае выступают лексемы, связанные с указанием на кровь (*blood, blood-red, bloody*). Используются и колоративы с дополнительными прилагательными: *He took a phial filled with a blood-red liquor 'Он взял фиал, наполненный кроваво-красной жидкостью'* [4, с. 172] из сказки “Childe Rowland”. Прилагательное *blood-red* добавляет тревожности и усиливает мрачное настроение, которое присутствует в сказке.

Присутствует и использование колоративов красного цвета вне каких-либо дополнительных коннотаций, например, при описании животных в контексте сказки: *'and at length saw a beautiful red cow 'и наконец, увидел прекрасную рыжую корову'* [4, с. 50].

Характерным является использование лексемы *red* со значением 'рыжий' в контексте описания типичной внешности представителя

ирландской народности «*The Red Ettin of Ireland...*» («*Рыжий Эттин Ирландии...*») [4, с. 179]. В английском языке для обозначения рыжего цвета волос всегда использовался колоратив *red*, также приемлемо использование лексемы *redhead* (букв. *красноголовый*) [5]. Лексема *ginger* тоже используется со значением 'рыжий, рыжеватый цвет', 'рыжеволосый', но так как колоративное значение здесь является вторичным, приобретенным в сравнении с рыжеватым цветом имбиря, в фольклорных текстах, аккумулирующих главным образом базовые колоративы, она отсутствует. Таким образом, лексема *red* не является единственной в системе языка, которая реализует такое значение, но ее аналоги используют тот же корень.

Исследование немецких фольклорных сказок выявило, что у лексем, репрезентирующих красный цвет, преобладает отрицательная коннотация. Красный цвет заостряет внимание читателя на моментах проявления в сказке жестокости, агрессии и боли (*rote Augen von Hexen, rote Zungen, rote Backen*).

Одним из наиболее частотных выражений является словосочетание *rote Augen* 'красные глаза'. В немецком фольклоре довольно много сцен, преисполненных жестокости, и красные глаза – некий показатель злобы отрицательных персонажей. Подобный пример находим в сказке “Hänsel und Gretel”: *Die Hexen haben rote Augen und können nicht weit sehen* 'У ведьм красные глаза и они не могут видеть далеко' [3, с. 46]. Также красные глаза являлись и предзнаменованием того, что персонаж недобрый: *Die Alte saß auf einem Lehnstuhl beim Feuer und sah mit ihren roten Augen die Fremden an* 'Старуха сидела на стуле у огня и смотрела на чужаков своими красными глазами' [3, с. 70]. В данном контексте только красный цвет глаз являлся единственным маркером принадлежности персонажа к миру нечистой силы.

Сказки братьев Гримм отличаются жестоким содержанием, которое не совсем подходит для детской аудитории. Во многих из сказочных сюжетов сборника упоминается естественный прототип красного цвета – кровь. Объяснить такое присутствие жестокости можно тем, что сказки первоначально не создавались для детей. Все эти сюжеты – переосмысление древних обрядов и ритуалов. Самый главный из них – это инициация, или посвящение. Он накладывал большой отпечаток на жизнь древнего человека. Существовал он в те далекие времена, когда главенствовал родоплеменной строй.

Немногие случаи положительной коннотации характеризуют яркие элементы внешности персонажей *'Ei was, du Rotkopf, sagte der Esel... 'Ишь ты, красноголовый!' – сказал осел...'* [3, с. 79]. Отдельные примеры демонстрируют также связь красного цвета с древними обрядами – крестильный обряд *"geh in Gottes Namen, wenn du was Gutes ißest, so denk*

an mich: von dem süßen roten Kindbetterwein tränke ich auch gerne ein Tröpfchen" 'ради Бога, иди; если ты съешь что-нибудь вкусное, подумай обо мне. А еще я хотел бы выпить капельку сладкого красного крестильного вина' [3, с. 3].

В немецких сказках нередко используется колоратив в обращении к герою. Самый известный персонаж, который подходит под это описание – Rotkäppchen – Красная Шапочка: *Einmal schenkte sie ihm ein Käppchen von rotem Samt, und weil ihm das so wohl stand, und es nichts anders mehr tragen wollte, hieß es nur das Rotkäppchen 'Однажды она подарила ей шапочку из красного бархата, и поскольку ей она была настолько удобной, и она больше не хотела носить ничего другого, ее звали только Красная Шапочка' [3, с. 76].* Данное прозвище представляет собой сложносоставную лексему, один из корней которой имеет колоративное значение, второй является диминутивом от лексемы *Kappe*. В этом примере колоративом описывается материал головного убора – *rotem Samt* 'красный бархат'.

В результате исследования было установлено, что в русской сказке преобладает использование лексем красного цвета с положительным символическим смыслом. Ввиду своей более ранней этимологии лексема *красный* часто употребляется со значением 'красивый', 'хороший'. Выявлено 'большее разнообразие частей речи для репрезентации красного цвета в лексике русских фольклорных сказок, наличие синонимов (*красный, алый, краснеть...*). Лексема *красный* участвует в ласковом обращении к героям (*красна девица, красно солнышко*), описании убранства и костюма (*красно крыльцо, красный кафтан...*). Зафиксировано наличие лексемы *красный* в составе устойчивого выражения (*красные товары* – ткани). Единичный случай использования красного цвета с отрицательной коннотацией связан также с упоминанием естественного прототипа этого цвета – крови: *'Што, вор-петух, слезь да покайся, посленънѣ времѣ близко, конецъ житья нонъце: люди живут по одной жены держат, ты много жон держишь, дерешься, до кровавых ран для их цапашься' [2, с. 28].*

В русском сборнике присутствует и рыжий цвет: *Поп думат: «Што это всё мне мужики-то **рыжи** попадают?» [2, с. 312].* Рыжий цвет является маркером хитрости. В русском фольклоре самым хитрым существом принято считать рыжую лису. Вероятно, на основе цветового сходства происходит перенос качеств лисы на людей с рыжими волосами.

Таким образом, можно говорить о наличии как общих, так и специфических черт в репрезентации доминантного красного цвета в трех фольклорно-сказочных традициях. К общим можно отнести: использование естественных природных прототипов красного цвета (кровь, вишня, яблоко...). К специфическим чертам относятся: соотношение положительной и отрицательной символики в трех корпусах

(равное в английском сборнике, с большей отрицательной нагрузкой в немецком сказочном фольклоре, положительное в русском корпусе текстов); несовпадение тематических групп в классификации колоративов трех этносов.

Библиографический список

1. Ончуков, Н. Е. Северные сказки: Архангельская и Олонецкая губернии : сборник / Н. Е. Ончуков. – Санкт-Петербург : Типография А. С. Суворина, 1908. – XLVIII, 643 с. – (Записки императорского Русского географического общества по отделению этнографии ; Т. 33). – URL: <http://elib.shpl.ru/ru/nodes/11195-onchukov-n-e-severnye-skazki-arhangelskaya-i-olonetskaya-gg-spb-1908> (дата обращения: 06.04.2022).

2. Пименова, М. В. Языковая картина мира : учебное пособие / М. В. Пименова ; Министерство образования и науки РФ, ФГБОУ ВПО «Кемеровский государственный университет». – Кемерово : Кемеровский государственный университет, 2011. – 113 с. : ил. – (Славянский мир ; вып. 7). – ISBN 978-5-8353-1111-8.

3. Grimm, W. und J. Die Kinder-und Hausmärchen / Werner Klemke. – Berlin : Kinderbuchverlag GmbH, 2007. – 456 p. – ISBN 10: 3358000176.

4. Jacobs, J. English Fairy Tales / J. Jacobs. – London : David Nutt, 1890. – 253 p. – URL: <https://archive.org/details/englishfairytale00jaco> (дата обращения: 14.04.22).

5. Online Etymology Dictionary : web-site. – US. – URL: <https://www.etymonline.com/word/redhead> (дата обращения: 10.04.2022).

С. А. Шаповалова,

студентка факультета филологии, истории, обществознания
Научный руководитель – О. С. Финько,
кандидат филологических наук, доцент кафедры русской
и зарубежной филологии

КОНТЕКСТУАЛЬНЫЕ СИНОНИМЫ В РОМАНЕ ДЖ. ОСТИН «ГОРДОСТЬ И ПРЕДУБЕЖДЕНИЕ»

Статья освещает проблему контекстуальной синонимии в художественном тексте. В представленном исследовании описан опыт анализа структурно-семантических и функциональных особенностей контекстуальных синонимов в романе Дж. Остин «Гордость и предубеждение».

Ключевые слова: синонимия, контекстуальные синонимы, стилистика, художественное произведение.

S. A. Shapovalova,
student of Philology, History and Social
Supervisor – O. S. Finko,
Ph.D. in Philology, Associate Professor of the Russian
and Foreign Philology

CONTEXTUAL SYNONYMS IN J. AUSTEN'S PRIDE AND PREJUDICE

The article deals with the problem of disclosure and classification of contextual synonyms based on the English-language novel by D. Austen "Pride and Prejudice". In this article, lexical units were identified, on the basis of which the analysis of the structural, semantic and functional features of contextual synonyms in this work of fiction was carried out.

Keywords: synonymy, contextual synonyms, stylistics, work of fiction.

Синонимия – это многоаспектное явление, которое проявляется на уровне разных языковых структур. Невозможно представить языковую сферу без синонимии, ведь именно она обеспечивает лексическое богатство языка. По сути, синонимия является показателем красоты языка, его многогранности и глубины.

В английском языке, как и во многих других языках, синонимия играет важную роль в организации мыслительно-речевой деятельности, так как именно она обеспечивает вариативность использования тех речевых структур, которые наиболее полно раскрывают смысл, а также является одним из источников пополнения словарного запаса языка. С точки зрения стилистики синонимы отражают уровень развития языка и отвечают за его стилистическое функционирование в речи, они обеспечивают эмоционально-художественную выразительность текста и экспрессивную окраску речи.

В рамках данного исследования нам интересна, в первую очередь, контекстуальная синонимия в англоязычном художественном тексте. Известный отечественный ученый-лингвист И. В. Арнольд отмечает, что контекстуальные синонимы – это особая группа слов, которые могут считаться синонимами только в основе определенного контекста, а за его пределами они имеют абсолютно разное семантическое значение [1]. Профессор В. В. Виноградов выделяет контекстуальные синонимы в рамках системы литературных произведений, что и послужило их характеристикой как индивидуально-авторских средств выражения [2]. Однако проблема контекстуальной синонимии до сих пор остается недостаточно разработанной лингвистами. Анализ учебников по стилистике показал, что данной проблематике уделяется крайне мало внимания, что и объясняет актуальность нашего исследования.

Рассмотрим некоторые примеры функционирования контекстуальных синонимов в романе «Гордость и предубеждение» известной британской писательницы Джейн Остин. Так как Джейн Остин была достаточно интеллигентной и религиозной по своей натуре, это определило ее обстоятельный стиль повествования, поэтому в тексте преобладают в целом стилистически-сдержанные языковые конструкции, что можем наблюдать в том числе в ходе анализа контекстуальных синонимов в романе. Рассмотрим один из примеров: “Mr. Bingley was good-looking and gentlemanlike...”. В этом случае слова good-looking ‘хорошо выглядящий’ и gentlemanlike ‘приличествующий джентльмену’, ‘истинный джентльмен’ дополняют друг друга, подчеркивают положительную оценку со стороны других персонажей и дают нам некую уточняющую информацию не только о внешнем виде, но и внутреннем содержании одного из героев произведения, мистера Бингли.

Важной функцией контекстуальных синонимов в анализируемом тексте является их употребление как средств вторичной номинации. Таким образом одно слово может замещать другое, не являющееся с ним синонимами вне рассматриваемого контекста, внося в текст новую информацию о называемом объекте и раскрывая те или иные детали. Данную функцию можно приобщить к функции предотвращения монотонности речи, так как, по сути, обе эти функциональные особенности схожи между собой. Например, слово lady ‘леди’, обозначающее гендерную принадлежность, а именно называющее девушку или женщину из аристократической семьи, находится в одном номинативном ряду в романе с именами собственными и существительными, которые обозначают социальные роли и родственные связи. Рассмотрим некоторые примеры подробнее. На первых страницах романа встречаем фразу “...said his lady...cried his wife”, в которой контекстуальными синонимами являются lady ‘госпожа’ и wife ‘жена’. Данные слова являются взаимозаменяемыми внутри контекста и вносят уточняющую информацию об героях. Эту же функцию можем отметить в следующих примерах: “...Elisabeth’s intimate friend...Miss Lucas...Charlotte”. Синонимы friend, Miss Lucas и Charlotte указывают на одного и того же человека, мисс Лукас, – лучшую подругу главной героини Элизабет.

В другом примере одна из героинь произведения, Миссис Беннет, при попытке обнаружить сокрытие симпатии своей дочери к мистеру Бингли из-за собственной глупости и недопонимания называет свою дочь Джейн хитрюгой: “Jane, you are such a sly thing!”. Таким образом, между именем девушки Jane ‘Джейн’ и наименованием sly thing ‘хитрюга’ устанавливается синонимическая связь в рамках контекста.

В романе Дж. Остин контекстуальные синонимы, как средства вторичной номинации, употребляются также для характеристики качеств предметов и людей. Например, в обсуждении внешности Элизабет Беннет

мистер Дарси использует такое выражение, как “She is tolerable, but not handsome enough...”. Tolerable ‘сносная’ и not handsome ‘некрасивая’ являются контекстуальными синонимами, подобрав которые джентльмен высказывает свое неудовлетворительное отношение к девушке, говоря, что она недостаточно привлекательна. Подобную ситуацию мы можем наблюдать в другом контексте: автор показывает предвзятое отношение мистера Дарси через выражение “little fashion... no beauty”, где слова fashion ‘мода’ и beauty ‘красота’, с помощью отрицаний no и little в данном ряду сближаются. Это свидетельствует о том, что вышеуказанный джентльмен также низко оценивал людей, стоящих ниже себя по социальному статусу.

В одном из диалогов Элизабет отмечает, что она не заслуживает ни похвалы, ни порицания: “Elisabeth said: I deserve neither praise nor such censure”. В этом контексте слова praise ‘хвала’ и censure ‘осуждение’ выступают в качестве контекстуальных синонимов. Данная контекстуальная пара дает нам понять, что мисс Беннет как бы отрекается от какой-либо оценки в свой адрес, сближая таким образом значения, по сути, противоположных понятий. В противопоставлении понятий друг другу можно даже заметить определенную схожесть с контекстуальной антонимией.

Кроме того, в тексте отмечена такая функция контекстуальных синонимов, как создание иронического эффекта, например, с целью подчеркнуть абсурдность или нелогичность поступков героев. Так, чтобы показать ироническое отношение мистера Беннета к глупости своей жены, Остин выбирает такую конструкцию: “I have high respect for your nerves. They are my old friends”. В этом контексте слова nerves ‘нервы’ и friends ‘друзья’ показывают, что «слабые нервы» миссис Беннет – не что иное, как плод ее воображения, придуманный ею в качестве оправдания своего плохого настроения или самочувствия.

В следующем примере отметит контекстуальные синонимы, употребляемые с целью подчеркнуть негативные черты характера мистера Коллинза, которые являются предметом шуток со стороны других героев, в особенности мистера Беннета. В описании героя употребляется фраза “a mixture of pride and obsequiousness, self-importance and humility”. В противопоставленных парах однородных членов видим сходство между ними по смыслу: первые компоненты, pride ‘гордость’ и self-importance ‘чувство собственной важности’, выражают самолюбование героя собой; вторые компоненты, obsequiousness ‘подобострастие’ и humility ‘смирность’, репрезентируют льстивое поведение персонажа в обществе. Подобный прием позволяют автору показать мистера Коллинза через призму сарказма и обнажить негативные стороны его характера, его

подобострастно-горделивую натуру, что делает героя весьма неприятным человеком.

В заключение отметим, что контекстуальная синонимия представляет собой довольно распространенное явление в романе Дж. Остин «Гордость и предубеждение». В анализируемом тексте отмечены такие функции контекстуальных синонимов, как вторичная номинация (или замещение) предотвращение монотонности речи, создание иронического эффекта. При этом отмеченные функции связаны не только с необходимостью внесения разнообразных стилистических оттенков в высказывание, но и дополнения общей картины новой информацией.

Библиографический список

1. Арнольд, И. В. Лексикология современного английского языка : учебное пособие / И. В. Арнольд. – 2-е изд., перераб. – Москва : ФЛИНТА : Наука, 2012. – 367 с. – ISBN 978-5-9765-1041-8.

2. Виноградов, В. В. Основные типы лексических значений слова / В. В. Виноградов // Вопросы языкознания. – 1953. – № 5. – С. 3–30.

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ И ЛИТЕРАТУРЕ

М. Алепова,
студентка факультета филологии, истории, обществознания
О. С. Финько,
кандидат филологических наук, доцент кафедры русской
и зарубежной филологии

ТЕХНОЛОГИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА ПРИ ОБУЧЕНИИ ПИСЬМУ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Письмо является одним из четырех основных видов речевой деятельности, обучение которому является непростой, но важной методической задачей. В статье описан комплекс заданий для обучения письму на уроках английского языка с применением технологии сотрудничества.

Ключевые слова: письмо, письменная речь, педагогика сотрудничества, методика обучения иностранному языку.

M. Alepova,
student of Philology, History and Social
O. S. Finko,
Ph.D. in Philology, Associate Professor of the Russian
and Foreign Philology

COLLABORATIVE TECHNOLOGY FOR TEACHING WRITING IN ENGLISH CLASSES

Writing is one of the four major speech activities that is a challenging but important methodological task. The article describes a set of tasks for teaching writing in English classes using collaborative technology.

Keywords: writing, written speech, collaborative pedagogy, methods of teaching a foreign language

Обучение письму и письменной речи на уроках английского языка является одной из наиболее актуальных и сложных проблем современной методики, ведь в преподавании языков важна не только теоретическая, но и практическая сторона изучения предмета «Иностранный язык», а именно реальное или приближенное к реальному применению изучаемого языка на практике для общения.

Умение писать на английском языке приобретает большую значимость в силу множества причин. В настоящее время появилась возможность путешествовать, работать в иностранных фирмах, участвовать в международных конференциях и программах обмена, общаться через Интернет. Все это предполагает умение заполнять анкеты, вести деловую переписку, составлять резюме, писать эссе и доклады. Другими словами, необходимо уметь выражать мысли и идеи в письменной форме, соблюдая стилевые особенности и следуя определенным правилам оформления письменного текста. В связи с этим обозначим цель нашего исследования: разработка комплекса заданий для обучения письму на уроках английского языка с применением технологии сотрудничества. Надо отметить, что технология обучения в сотрудничестве является интерактивной образовательной технологией, позволяющей достичь выполнения многих требований ФГОС к современному уроку иностранного языка, а именно: развитие умений вступать в коммуникацию в устной и письменной форме, строить логическое высказывание, ставить цели и формулировать проблемы, а также анализировать возможные пути решения этих проблем.

Обратимся к определению ключевого понятия. В соответствии с данными «Словаря методических терминов» Э. Г. Азимова, А. Н. Щукина под технологиями сотрудничества подразумевается образовательные технологии, которые способствуют реализации субъект-субъектных отношений, базирующихся на принципах равенства, демократизма и партнерства. При этом цель и содержание обучения вырабатываются совместно на основе сотрудничества педагога и учащихся [1, с. 165, 313].

Авторами идеи педагогики сотрудничества является группа педагогов-журналистов и педагогов-новаторов, в первую очередь, Соловейчик Симон Львович и Матвеев Владимир Федорович и др. [2]. Ими же было дано название технологии – педагогика сотрудничества.

Рассмотрим основные принципы обучения в сотрудничестве.

1. Взаимозависимость членов группы: наличие единой цели; распределение внутригрупповых ролей и заданий; общие источники; одно поощрение на всех.

2. Личная ответственность каждого: качество работы группы зависит от качества работ каждого из участников.

3. Рефлексия: обсуждение группой качества работы и эффективности сотрудничества с целью дальнейшего их совершенствования [4, с. 19–20].

В ходе реализации обучения в сотрудничестве необходимо соблюдать определенные правила. Например, задачей учителя является создание условий для активной совместной деятельности в различных учебных ситуациях. Обучение организуется в малых группах (из 3–4-х человек). В ходе работы необходимо подчеркивать важность каждого обучающегося в группе, ведь от работы каждого зависит успех всей

группы. Оценка ставится группе в целом. Обучение в сотрудничестве позволяет акцентировать внимание на самостоятельном добывании знаний, критическом осмыслении информации и усвоении [3].

Полагаем, что внедрение технологии сотрудничества при обучении письму на уроках английского языка будет способствовать формированию иноязычных лингвистических навыков, универсальных учебных действий (УУД), таких, как умение составлять таблицу, написание сочинения, эссе, письма и докладов, заполнение анкет и др. и метапредметных умений.

В рамках нашего исследования предлагаем группу заданий, направленных на обучение письменной речи на уроках английского языка с применением технологии сотрудничества. Задания разработаны для учащихся 6-х классов средней общеобразовательной школы по учебной теме "People".

В ходе организационно-подготовительной работы учитель формирует учебные группы и назначает лидеров, выполняющих функцию помощников учителя и консультантов. На первом этапе учащимся необходимо сформулировать цель занятия, которая будет заключаться в умении заполнить анкету личными данными (табл.1). Для этого группам предлагается короткий текст, в котором содержится информация о человеке, и пустой формуляр. Учитель просит учащихся предположить, что они должны сделать с предложенным материалом: *What do you think should be done in the task?*

Task 1

Alison Smith is 17 years old and a student. She is from USA, California. She is not married and has no children. She also works as a waitress in a local cafe. Her phone number: +1 563-456-1962. Her email address: alison.smith@hotmail.com.

Таблица 1

Анкета личных данных

Name:	Alison
Surname:	_____
Age:	_____
Marital status:	<input type="checkbox"/> single <input type="checkbox"/> married
From(country, city):	_____
Profession:	_____
Education:	_____
Telephone:	_____
Email:	_____

После того, как цель сформулирована, группы приступают к выполнению задания. Представленное упражнение направлено на формирование навыков совместного поиска информации в тексте.

Упражнение решает следующие учебные задачи: знакомство со структурой анкеты; развитие навыка поискового чтения; формирование навыка написания новых слов. Большое внимание уделяется формированию орфографических навыков и творческой письменной речи, а также развитию умения работать в группе. Задача учителя заключается в контроле выполненного задания.

Во втором задании предложены сообщения о двух людях. Учащимся необходимо соотнести факты из текстов с персонажами (табл. 2), к которым эти факты относятся. Задание выполняется в паре. В ходе выполнения учащиеся могут разделить обязанности. Например, каждый будет осуществлять поиск данных только об одном персонаже. Результат необходимо предоставить совместно.

Task 2. Read the texts and match the correct facts to the names with your partner

Text 1. Anna is 19 years old and she studies at the Medical University in Krasnodar. She will become a dentist. She has a dog, her name is Dorothy. Anna likes to dance and read books. She is also interested in knitting.

Text 2. John is 32 years old. He is married and has a daughter, Amanda. He is an engineer by profession. He has his own company. His hobbies are football and swimming.

Таблица 2

Соотношение фактов из текста

Anna	Amanda Football and swimming Dentist Dorothy
John	32 years old Engineer Dance and read books 19 years old

Третье упражнение предполагает более сложный вид деятельности, так как к нему не прилагаются опоры, и обучающемуся приходится формулировать сведения самостоятельно. Суть задания заключается в составлении анкеты о своем партнере. Ситуация предполагает совместную работу, поскольку проблема может быть решено только при взаимодействии с партнером.

Task 3. Find out and write down some facts about your partner.

Таким образом, технология сотрудничества предоставляет широкий выбор инструментов, позволяющих эффективно осуществлять обучение такому сложному виду речевой деятельности, как письмо и письменная речь. Работая в группе, учащийся отвечает не только за себя, но и за общий результат. Осознание данной ответственности будет способствовать более

тщательному выполнению поставленных задач. Кроме того, в случае затруднения обучающийся будет чувствовать поддержку и помощь партнеров в группе, что также сможет оказать положительное воздействие на обучаемость.

Библиографический список

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : Издательство ИКАР, 2010. – 446 с. – ISBN 978-5-7974-0207-7.

2. Педагогика сотрудничества. Отчет о встрече педагогов-экспериментаторов : [сборник] / Министерство народного образования ГССР, Научно-производственное педагогическое образование ; редколлегия: Л. Ф. Чикваная [и др.]. – Тбилиси : [б. и.], 1988. – 87 с.

3. Шамов, А. Н. Методика обучения иностранным языкам: Теоретический курс : учебное пособие / А. Н. Шамов. – Москва : Феникс, 2020. – 294 с. – ISBN 978-5-9765-4145-0.

4. Щемелева, И. Ю. Применение инновационных методов обучения иностранным языкам в школе : учебно-методическое пособие / И. Ю. Щемелева, Ю. С. Васильева, А. О. Наследова, И. В. Нужа. – Орск : Издательство ОГТИ, 2009. – 118 с.

В. В. Белевцева,
студентка факультета филологии, истории и обществознания
Научный руководитель – С. А. Алексанова,
доктор филологических наук, профессор кафедры русской
и зарубежной филологии

ФОРМИРОВАНИЕ ПУНКТУАЦИОННЫХ НАВЫКОВ У УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОБОСОБЛЕННЫХ ОБСТОЯТЕЛЬСТВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Формирование пунктуационных навыков у учащихся – одна из актуальных проблем методики преподавания русского языка. В данной работе представлены результаты педагогического эксперимента по формированию пунктуационных навыков у учащихся средней школы в процессе изучения обособленных обстоятельств на уроках русского языка. Результаты проверки применения комплекса упражнений с помощью контрольной работы подтвердили, что разработанный комплекс упражнений способствует более эффективному усвоению знаний об обстоятельстве как второстепенном члене предложения в 8-м классе средней школы.

Ключевые слова: пунктуационные навыки, обособленные обстоятельства, педагогический эксперимент, комплекс упражнений, дидактическая игра.

V. V. Belevtseva,
student of Philology, History and Social
Supervisor – S. A. Aleksanova,
Doctor of Philology, Professor of the Russian
and Foreign Philology

FORMATION OF PUNCTUATION SKILLS IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS WHEN STUDYING DANGLING MODIFIERS IN RUSSIAN LESSONS

Formation of punctuation skills of students is one of the topical problems of the Russian language teaching methods. This paper presents the results of a pedagogical experiment on the formation of punctuation skills of secondary school students in the study of dangling adverbial modifiers in the Russian language lessons. The results of testing the application of the exercises by means of a quiz have confirmed that the developed set of exercises contributes to a more effective learning of the knowledge of the adverbial modifiers as a secondary member of the sentence in the 8th grade of secondary school.

Keywords: punctuation skills, dangling modifiers, pedagogical experiment, set of exercises, didactic game.

Одной из масштабных проблем методики преподавания русского языка в средней школе является проблема изучения второстепенных членов предложения, в т. ч. и обособленных обстоятельств. В современных условиях образования основной упор сделан на правила пунктуации, в то время как вопросы теории, связанные с обособленными членами, рассматриваются в недостаточной степени. В связи с этим данная тема всегда вызывает сложности.

Изучение теоретического материала позволило нам обосновать лингвистическую базу исследования. Со стороны научной грамматики изучением сущности обособления занимались такие выдающиеся лингвисты как, А. А. Потебня, Ф. И. Буслаев, Н. С. Валгина, В. В. Виноградов, В. В. Лопатин, А. М. Пешковский, Д. Э. Розенталь, Л. В. Щерба.

В ходе анализа учебного материала было выявлено, что представленный в учебниках 7–8-х классов под редакцией В. В. Бабайцевой, Л. Д. Чесноковой [1]; М. Т. Баранова, Т. А. Ладыженской, Л. А. Тростенцовой [6; 7] теоретический материал, связанный с обособлением обстоятельств, понятен и хорошо структурирован, а практические задания сформулированы корректно и отличаются большим разнообразием.

Однако, как показывает практика современной школы, несмотря на большое количество теоретического материала и практических упражнений, предназначенных для усвоения темы обособления обстоятельств, учащиеся продолжают допускать ошибки в предложениях, осложненных обособленными обстоятельствами.

На основе лингвометодического аспекта исследования экспериментального характера мы поставили конкретную цель: создать и апробировать комплекс упражнений, способствующий более эффективному усвоению знаний об обстоятельстве как второстепенном члене предложения в 8-м классе средней школы.

Данное исследование основано на педагогическом эксперименте, состоящем из трех этапов (констатирующего, формирующего, контрольного).

Участниками эксперимента стали ученики 8-го класса МБОУ СОШ № 21 пгт. Черноморского МО Северский район имени майора милиции ГУВД Краснодарского края Енина С. Г.

Главной целью констатирующего этапа было выявление уровня знаний и умений по теме «Обособленные обстоятельства» у учащихся 8-го класса. Для выполнения этой цели в 8-м классе была проведена проверочная работа, основанная на приобретенных ранее знаниях в рамках требований программы.

Проверочная работа, состоящая из двух частей (теста, письменных заданий), проводилась во время урока на тему: «Понятие об обособлении».

Тест состоит из десяти вопросов. Задания 1–6 и 10 с вариантами ответов, ответами к заданиям 7-му и 9-му является номер предложения из отрывка текста, в 8-м задании нужно выписать цифру или несколько цифр в ответе. Тестовая работа была ориентирована на теоретические и практические знания учеников по теме «Обособленное обстоятельство». Цель предоставленного теста – обнаружить трудности учащихся по теме «Обособленное обстоятельство» в 8-м классе. Степень сложности тестовых заданий средняя.

Следующий этап диагностики знаний по теме «Обособленное обстоятельство» – письменные задания. Всего письменных заданий было пять. Цель практических заданий – выявить, какими умениями и навыками обладают ученики 8-го класса на момент диагностики, и отвечают ли эти умения и навыки тем, которыми должен владеть обучающийся на момент завершения изучения темы «Обособленное обстоятельство».

Все задания были составлены с учетом уровня знаний, предусмотренных программой под редакцией Т. А. Ладыженской [5]. Задания, представленные для диагностики знаний и умений по теме «Обособленное обстоятельство», разной степени сложности. Они находятся в системе от легкого к сложному.

В ходе диагностики было выявлено, что учащимся было трудно выполнить следующие задания: составить предложения, употребляя в них

фразеологизмы, найти необособленное обстоятельство, а также найти ошибки в употреблении обособленного обстоятельства.

Проведение данной проверочной работы и анализ ее результатов позволили нам составить некоторые представления об уровне знаний, умений и навыков пунктуации по теме «Обособленное обстоятельство» у учащихся 8-го класса, которые пригодились нам в продолжении экспериментальной работы, а также обусловило необходимость проведения следующего этапа экспериментальной работы.

Основной целью формирующего этапа экспериментальной работы является разработка и апробация комплекса упражнений, направленного на более эффективное и результативное формирование пунктуационных навыков учащихся 8-го класса на уроках русского языка в процессе изучения обособленных обстоятельств.

Задания были построены нами таким образом, чтобы они соответствовали уровню знаний, предусмотренных программой под редакцией Т. А. Ладыженской [5]. Во время этих уроков на этапе актуализации знаний учениками были выполнены задания на усвоение темы «Обособленное обстоятельство».

Комплекс упражнений по теме «Обособленное обстоятельство» состоит из пяти дидактических игр, рассчитанных на 5 уроков. Данный комплекс упражнений направлен на минимизацию пунктуационных ошибок при обособлении обстоятельств.

На первом уроке на тему «Обособленные обстоятельства. Выделительные знаки препинания при них» на этапе актуализации знаний мы предложили учащимся 8-го класса сыграть в дидактическую игру «Калейдоскоп». Цель этой игры из комплекса упражнений – научиться использовать в устной и письменной речи предложения с обособленными обстоятельствами. Предложенное задание по степени сложности является легким.

Класс делится на 3 команды. Каждая команда должна написать по 3–4 обстоятельства; деепричастия и деепричастных оборота. Далее три команды переформируются в 2 круга – внутренний и внешний. Команды получают карточки с заданиями: списать предложения, вставляя пропущенные знаки препинания и для первой команды – деепричастия, для второй – деепричастные обороты. Предложения подобраны на тему: «Осень» (тема выбрана с учетом сезона года). В конце каждая команда защищает свои работы.

На втором уроке на тему «Обособленные обстоятельства. Выделительные знаки препинания при них» на этапе актуализации знаний мы предложили учащимся 8-го класса сыграть в дидактическую игру «Истина – заблуждение». Цель этой игры из комплекса упражнений – научиться находить и исправлять ошибки в употреблении обстоятельств, уметь задать вопрос, увидеть, чем выражено обстоятельство, обрести

навык графического выделения члена предложения. Предложенное задание по степени сложности является легким.

Класс делится на 2-е команды. В карточках учащимся предлагается разделить предложения на 2 столбика: в столбик «истина» необходимо написать предложения без ошибок в употреблении обособленного обстоятельства; в столбик «заблуждение» – с ошибками. Далее команды меняются карточками и исправляют предложения с ошибками. В конце каждая команда защищает свои работы.

На третьем уроке на тему «Синтаксический разбор предложения с обособленными членами» на этапе актуализации знаний мы предложили учащимся 8-го класса сыграть в дидактическую игру «Самый синтаксический». Цель этой игры из комплекса упражнений – уметь задать вопрос, увидеть, чем выражено обстоятельство, обрести навык графического выделения члена предложения, научиться выполнять синтаксический разбор простого осложненного предложения, научиться разграничивать деепричастия и образованные от них наречия, научиться разграничивать деепричастия и фразеологические обороты наречного значения. Предложенное задание по степени сложности является средним.

Класс делится на 2-е команды. В карточках нужно выполнить синтаксический разбор 4-х предложений и составить схемы выделенных предложений. В конце каждая команда защищает свои работы.

На четвертом уроке на тему: «Пунктуационный разбор предложения с обособленными членами» на этапе актуализации знаний мы предложили учащимся 8-го класса сыграть в дидактическую игру «Самый пунктуационный». Цель этой игры из комплекса упражнений – уметь задать вопрос, увидеть, чем выражено обстоятельство, обрести навык графического выделения члена предложения, научиться выполнять пунктуационный разбор простого осложненного предложения, научиться разграничивать деепричастия и образованные от них наречия, научиться разграничивать деепричастия и фразеологические обороты наречного значения. Предложенное задание по степени сложности является средним.

Класс делится на 2 команды. В карточках нужно выполнить пунктуационный разбор 4-х предложений и составить схемы выделенных предложений. В конце каждая команда защищает свои работы.

На пятом уроке на тему: «Повторение по теме «Обособленные обстоятельства. Выделительные знаки препинания при них»» на этапе актуализации знаний мы предложили учащимся 8-го класса сыграть в дидактическую игру «Самый умный». Цель этой игры из комплекса упражнений – повторить и обобщить сведения об обособленных обстоятельствах.

Класс делится на 3 команды. Игра состоит из двух раундов: в первом 25 вопросов, в финальном – один. Вопросы первого раунда сгруппированы по баллам. Игроки первой команды выбирают стоимость и номер вопроса.

При правильном ответе они повторяют действие, при неправильном – к заданию приступает следующая команда. Игрокам предлагается 7 возможных карточек финального раунда на выбор. Победитель тот, кто набрал большую сумму по итогам игры.

Предложенный нами комплекс упражнений был составлен из разнообразных заданий, чтобы задействовать на каждом уроке разные виды деятельности, что должно способствовать более эффективному и результативному формированию пунктуационных навыков при изучении обособленных обстоятельств. На уроках проговорили все основные пунктуационные правила и проработали самые распространенные ошибки, допускаемые в предложениях с обособленными обстоятельствами.

Для подтверждения эффективности данного комплекса упражнений был проведен контрольный этап эксперимента, который заключался в сравнении результатов диагностирующего и формирующего этапов с целью оценки качества формирования необходимых навыков, которые мы стремились сформировать в процессе работы с учащимися 8-го класса. Для этого была проведена контрольная работа по теме «Обособленные обстоятельства. Выделительные знаки препинания при них».

При составлении данной проверочной работы были использованы материалы поурочных разработок к учебнику Л. А. Тростенцовой и др. «Русский язык. 8 класс» [4]. Работа состоит из 4-х заданий различного уровня сложности: ответить на теоретический вопрос; написать диктант с грамматическим заданием; составить предложения с фразеологизмами; обосновать позицию деепричастного оборота в предложении.

Все задания были составлены в соответствии с материалом, изученным на проведенных в рамках эксперимента уроках и требованиями к учащимся 8-го класса. Для проведения контрольной работы детям был отведен один урок.

Анализ результатов контрольной работы позволил отметить, что учащиеся 8-го класса справились с данной работой лучше, чем с первой. Согласно полученным данным, количество оценок «отлично» увеличилось на 11 %, оценок «хорошо» – на 4 %, количество оценок «удовлетворительно» уменьшилось на 11 %, оценок «неудовлетворительно» не было получено. Таким образом, средний балл в классе повысился на 8 %. На констатирующем этапе средний балл был 3,7, а на контрольном поднялся до 4,0 балла.

Результаты контрольной работы подтвердили, что разработанный комплекс упражнений способствует более эффективному усвоению знаний об обстоятельстве как второстепенном члене предложения в 8-м классе средней школы. Результаты педагогического эксперимента можно считать точными и валидными.

Апробация предложенного комплекса упражнений нашла свое подтверждение в реальных успехах участников данного эксперимента при

написании Всероссийской проверочной работы, где встречаются задания по теме исследования.

Библиографический список

1. Бабайцева, В. В. Русский язык. Теория. 5–9 классы : учебник для общеобразовательных учреждений / В. В. Бабайцева, Л. Д. Чеснокова. – Москва : Дрофа, 2012. – 319 с. – URL: <https://s.11klasov.net/662-russkiy-yazyk-teoriya-5-9-klassy-babayceva-vv-chesnokova-ld.html> (дата обращения: 16.04.2022). – ISBN 978-5-358-10611-6.

2. Валгина, Н. С. Орфография и пунктуация. Справочник / Н. С. Валгина, В. Н. Светлышева. – Москва : Б.И.С. : Большая Медведица, 2002. – 315 с. – ISBN 5-901557-02-6.

3. Валгина, Н. С. Трудные вопросы пунктуации : методическое пособие / Н. С. Валгина. – Москва : Просвещение, 1983. – 176 с. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=48003> (дата обращения: 17.04.2022). – ISBN 9785 998913969.

4. Русский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников Т. А. Ладыженской, М. Т. Баранова, Л. А. Тростенцовой и других. 5–9 классы : пособие для учителей общеобразовательных учреждений / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Н. М. Шанский [и др.]. – 12-е изд., перераб. – Москва : Просвещение, 2011. – 111 с. – ISBN 978-5-09-019766-3.

5. Русский язык. 7 класс : учебник для общеобразовательных учреждений / [М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Л. А. Тростенцова и др. ; научный редактор Н. М. Шанский]. – Москва: Просвещение, 2013. – 223 с. – ISBN 978-5-09-021004-1.

6. Русский язык. 8 класс : учебник для общеобразовательных организаций / [Л. А. Тростенцова, Т. А. Ладыженская, А. Д. Дейкина и др. ; научный редактор Н. М. Шанский]. – Москва : Просвещение, 2014. – 271 с. – ISBN 978-5-09-027188-2.

7. Тростенцова, Л. А. Русский язык. Поурочные разработки. 8 класс : пособие для учителей общеобразовательных организаций / Л. А. Тростенцова, А. И. Запорожец. – 4-е изд., перераб. – Москва : Просвещение, 2014. – 207 с. – ISBN 978-5-09-027494-4.

В. Е. Величко,

студентка факультета филологии, истории и обществознания

Научный руководитель – С. А. Алексанова,

доктор филологических наук, профессор кафедры русской
и зарубежной филологии

**ВНЕДРЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ
«СКАЗУЕМОЕ» В 8-Х КЛАССАХ**

Статья посвящена технологии проблемного обучения в процессе изучения темы «Сказуемое». Результат внедрения данной технологии посредством упражнений показал, что проблемное обучение способствует эффективному усвоению знаний и может стать ведущим в обучении русскому языку при организации познавательной деятельности учащихся.

Ключевые слова: технология проблемного обучения, активизация познавательной деятельности, поисковая деятельность, сказуемое, типы сказуемого.

V. E. Velichko,
student of Philology, History and Social
Supervisor – S. A. Aleksanova,
Doctor of Philology, Professor of the Russian
and Foreign Philology

INTRODUCTION OF PROBLEM-BASED LEARNING IN RUSSIAN LESSONS ON THE TOPIC "PREDICATE" IN THE 8TH GRADE

The article is devoted to the technology of problem-based learning in the process of studying the theme “Predicate”. The result of implementing this technology through exercises showed that problem-based learning contributes to the effective assimilation of knowledge and can become a leader in teaching of Russian language when organizing the cognitive activity of students.

Keywords: problem-based learning technology, cognitive enhancement, search activity, predicate, predicate type.

Одной из проблем современной теории главных членов предложения является несоответствие методического и теоретического знания. Несмотря на то, что главные члены начали изучать больше столетия назад, частные вопросы еще недостаточно разработаны. Вопрос об объёме теоретических сведений о сказуемом, методических аспектах его изучения остаётся открытым.

Значимость вопроса о методических аспектах изучения сказуемого подтверждается тем, что из общеобразовательных учреждений выпускаются школьники, у которых недостаточно сформированы практические и теоретические знания по теме «Сказуемое». Сложность в проведении уроков по данной теме – недостаток разработанной методической базы для проведения уроков по теме «Сказуемое». Однако изучение главных членов предложения является фундаментом для последующего изучения тем в разделе синтаксиса. В настоящее время в школах выпускной экзамен проводится в форме ЕГЭ и ГИА, а также в школах проводят всероссийские проверочные работы (ВПР), которые

проверяют знания школьников по предмету. Тестовые задания подразумевают проверку навыков, знаний и умений школьников и в изучении синтаксиса («Главные члены предложения», «Сказуемое» и др.). Изучение темы «Сказуемое» прежде всего актуально с практической точки зрения, поскольку связано с интерпретацией грамматической основы предложения, определения границ главных членов предложения и способов их выражения.

Использование технологии проблемного обучения позволяет реализовать требования ФГОС. Поскольку проблемное обучение наиболее полно соответствует поставленным в ФГОС целям и задачам.

Огромный вклад в изучение данной технологии внесли такие исследователи, как М. И. Махмутов, А. М. Матюшкин, И. Я. Лернер, Л. В. Занков и др. Проблему о методических аспектах изучения темы «Сказуемое» рассматривали такие методисты, как А. Ю. Купалова, А. К. Федоров, С. Г. Бархударов, С. Е. Крючков, Л. Ю. Максимов, В. В. Бабайцева и др.

Поиск эффективных способов активизации познавательной деятельности учащихся продолжается на протяжении многих лет. В современном мире существует множество образовательных технологий, которые направлены на активизацию мыслительной деятельности, на стимуляцию открытия новых знаний, на активную и самостоятельную деятельность в образовательном процессе и др. Мы считаем, что технология проблемного обучения должна стать ведущей при организации учебного процесса.

В ходе прохождения производственной (педагогической) практики были разработаны и внедрены упражнения с элементами проблемного обучения, целью которых является эффективное усвоение знаний по теме «Сказуемое». Данные упражнения были внедрены в экспериментальный 8 «А» класс, а контрольный 8 «Б» класс осваивал темы с использованием репродуктивных методов. Экспериментальная работа проходила в МБОУ СОШ № 5 г. Славянска-на-Кубани. Оба класса обучаются по программе для 5–9-х классов под редакцией Т. А. Ладыженской и Л. А. Тростенцовой.

Прежде чем внедрять упражнения в обоих классах была проведена проверочная работа по данной теме. Эта работа должна была обнаружить, какими сведениями владеют учащиеся по теме «Сказуемое» в первой четверти 8 класса по теме «Сказуемое».

По требованиям программы учащиеся 8-х классов по теме «Сказуемое» в первой четверти должны обладать следующими знаниями:

- находить в предложении простое глагольное сказуемое, сказуемое, выраженное краткой формой прилагательного и сказуемое, выраженное существительным;
- знать, на какие вопросы отвечает сказуемое, определять часть речи;
- знать, когда между подлежащим и сказуемым ставится тире;
- обосновать теоретическими сведениями выбор сказуемого;

– владеть всеми теоретическими сведениями по теме «Сказуемое», изученными в 5-м классе.

Проверка показала, что знания не у всех сформированы в соответствии с программными требованиями. У учащихся возникли трудности с заданиями, где сказуемое выражено именной частью речи. Многие ученики не могут работать со схемами и сопоставлять их с предложениями, также есть ученики, которые не понимают, когда ставится тире между подлежащим и сказуемым.

Для решения проблемы и повышения знаний по данной теме были разработаны и внедрены упражнения с элементами проблемного обучения, которые направлены на эффективное усвоение знаний по теме «Сказуемое».

Формирующий этап экспериментальной работы проводился в двух классах на четырех уроках: «Простое глагольное сказуемое», «Составное глагольное сказуемое», «Составное именное сказуемое» и «Тире между подлежащим и сказуемым». На каждую тему отводился один час.

На каждом уроке было апробировано упражнение с элементами проблемного обучения. В данных упражнениях применялись следующие методы и приемы: поисковый метод, проблемное изложение, эвристическая беседа, метод анализа, наглядные методы, работа с предложениями, информационными текстами, прием «Корзина идей» и др. При работе с упражнениями с элементами проблемного обучения обучающиеся включались в мыслительную и поисковую деятельность школьники не заучивали предоставленную информацию, а сами находили пути решения проблем, развивали логическое и аналитическое мышление. На уроках, где применялась данная технология, возрастал интерес к учебному процессу и активность учащихся.

Примеры упражнений с элементами проблемного обучения:

Урок 1. «Простое глагольное сказуемое». Этап урока – усвоения новых знаний.

Упражнение 1. Составьте предложения с простыми глагольными сказуемыми: пойду узнаю, пойду погуляю, сяду напишу, возьму и сделаю.

Проблемные вопросы:

– Всегда ли простое глагольное сказуемое выражено 1 словом? Объясните, проанализировав придуманные предложения, когда простое глагольное сказуемое выражено двумя глаголами?

– Как вы считаете, должны ли мы разделить запятой данные сказуемые? Почему?

Рис. 1. Урок 1. Упражнение по теме: «Простое глагольное сказуемое»

Урок 2. «Составное глагольное сказуемое». Этап урока – усвоения новых знаний.

Упражнение 2. Выпишите грамматическую основу из предложений, представленных на доске.

1. У берега серебряная ива касается сентябрьских ярких вод.
2. Ох, лето красное! Любил бы я тебя, когда б не зной, да пыль, да мухи.
3. Слезами горю не поможешь.
4. Они рады постигать неизведанное.
5. Да приснятся тебе самые лучшие, самые красивые сны!
6. Мы продолжили готовиться к походу.

Проблемный вопрос:

– Какие предложения здесь лишние? Почему?

Соберем в корзине идей все, что вы можете рассказать о сказуемом, выбранного предложения. (Учащиеся называют сведения, а учитель записывает все идеи в виде тезиса без комментариев, даже если они ошибочны. Проверка «Корзины идей» с предложенным теоретическим материалом).

Рис. 2. Урок 2. Упражнение по теме: «Составное глагольное сказуемое»

Урок 3. «Составное именное сказуемое». Этап урока – усвоения новых знаний.

Упражнение 3. В предложениях определите грамматическую основу. Дайте обоснование принадлежности данного сказуемого к составным именным сказуемым.

1. Она – учитель.
2. Трава зеленая.
3. Поле было вспаханным.
4. Рубаха была навывпуск
5. Красота уже не та.
6. Ее число – тридцать четыре
7. Платье впору.
8. Книга раскрыта.

Проблемные вопросы:

– Что нужно знать, чтобы выполнить данное задания?

– При анализе грамматической основы, какие выводы вы можете сделать?

Рис. 3. Урок 3. Упражнение по теме: «Составное именное сказуемое»

В ходе разработки основных упражнений, направленных на эффективное усвоение знаний по данной теме, были разработаны дополнительные упражнения, которые можно варьировать с основными.

Дополнительные упражнения составлены с элементами проблемного обучения. Все они вводят школьников в проблемную ситуацию, которую на протяжении всего урока обучающиеся пытаются решить. Они находят пути решения и с помощью поисковой деятельности, анализа и собственных гипотез решают поставленную проблему.

Данные упражнения развивают критическое и логическое мышления, школьники осуществляют самостоятельную деятельность на уроке и добывают знания с помощью анализа, сопоставления и активной деятельности.

Пример дополнительных упражнений:

Упражнение 2. Проблемная ситуация: выписать грамматическую основу из предложений, представленных на доске. Поставьте недостающие знаки препинания.

Природа дает нам пищу одежду жилище. Из земли мы добываем ископаемые, на полях выращиваем урожай. Природа украшает нашу жизнь. Она несет нам много радости. Мы с другом любим ездить в ближний лес за грибами.

(Взаимопроверка)

– Какой вид сказуемого встретился почти в каждом предложении? Чем оно выражено?

Проблемный вопрос:

– Какое предложение вызвало затруднение в выделении грамматической основы? Почему?

– С какой ситуацией столкнулись? (Сказуемое выражено двумя глаголами).

– Что это может быть? (Новый вид сказуемого).

Поиск путей решения проблемы:

– Где мы можем найти информацию о новом виде сказуемого? (В учебнике)

Работа с теоретическим материалом.

Решение проблемы:

– Вернемся к нашему предложению, где испытали затруднение. Используя полученные знания, определите сказуемое. Чем оно выражено?

Рис. 4. Дополнительное упражнение с элементами проблемного обучения по теме: «Составное глагольное сказуемое»

На последнем этапе исследовательской работы было выявлено, что экспериментальный 8-й «А» класс, который обучался с элементами проблемного обучения, усвоил тему «Сказуемое» эффективнее контрольного 8-й «Б» класса.

Следовательно, можно сделать вывод, что проблемное обучение является одной из эффективных технологий в современном образовательном пространстве.

Библиографический список

1. Абдеева, Р. К. Проблемное обучение как одно из основных направлений современного обучения в школе / Р. К. Абдеева, В. А. Панчищина // Студенческая наука Подмоскovie : материалы Международной научной конференции молодых ученых (г. Орехово-Зуево, 08–09 апреля 2016). – Орехово-Зуево : Государственный гуманитарно-технологический университет, 2016. – С. 7–9. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26647350> (дата обращения: 21.10.21).

2. Купалова, А. Ю. Изучение синтаксиса и пунктуации в школе : [пособие] / А. Ю. Купалова. – 2-е изд., стер. – Москва : Дрофа, 2007. – 251 с. – (Библиотека учителя. Русский язык). – ISBN 978-5-358-03896-7.

3. Заир-Бек, С. И. Развитие критического мышления на уроке : пособие для учителей общеобразовательных учреждений / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – 2-е изд., дораб. – Москва : Просвещение, 2011. – 223 с. – URL: http://school2-obl.ru/wp-content/uploads/2016/04/Развитие-критич.-мышления-на-уроке_Заир-Бек-Муштавинская.pdf (дата обращения: 14.11.21). – ISBN 978-5-09-019218-7.

4. Современный русский язык : [учебник для филологических специальностей университетов] / [В. А. Белошапкова, Е. А. Брызгунова, Е. А. Земская и др.] ; под редакцией В. А. Белошапковой. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Высшая школа, 1989. – 800 с. – ISBN 5-06-000191-1.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 года № 1897 // Банк документов. Министерство просвещения Российской Федерации : сайт. – [2022]. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/8f549a94f631319a9f7f5532748d09fa/> (дата обращения: 13.11.21).

6. Федоров, А. К. Трудные вопросы синтаксиса / А. К. Федоров. – Москва : Просвещение, 1972. – 239 с. – (Методическая библиотека школы. Пособие для учителя).

В. А. Гагарина,
студентка факультета филологии, истории и обществознания
Научный руководитель – Е. В. Литус,
кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой
русской и зарубежной филологии

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА У УЧАЩИХСЯ 5-Х КЛАССОВ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье описаны методы и приемы развития познавательных универсальных учебных действий, т.е. различных способов познания окружающего мира, построения самостоятельного процесса поиска, исследования и совокупности операций по обработке, систематизации, обобщению и использованию полученной информации. Систематическая и целенаправленная работа над развитием познавательных универсальных учебных действий способствует повышению качества знаний по учебному предмету «Русский язык», росту мотивации к изучению предмета в школе и во внеучебной работе, формированию других метапредметных умений.

Ключевые слова: универсальные учебные действия (УУД), познавательные УУД, методы и приемы развития познавательных УУД, методика обучения русскому языку

V. A. Gagarina,
student of Philology, History and Social
Supervisor – E. V. Litus,
Ph.D. in Philology, Associate Professor, Head of the Department
of Russian and Foreign Philology

DEVELOPING COGNITIVE UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES IN RUSSIAN LESSONS FOR 5TH GRADE SECONDARY COMPREHENSIVE SCHOOL STUDENTS

The article describes the methods and techniques for the development of cognitive universal educational activities, i.e. various ways of understanding the world around us, building an independent search process, research and a set of operations for processing, systematizing, generalizing and using the information received. Systematic and purposeful work on the development of cognitive universal learning activities contributes to improving the quality of knowledge in the subject “Russian language”, the growth of motivation to study the subject at school, in extracurricular activities and the formation of other meta-subject skills.

Keywords: universal learning activities (UEA), cognitive UEA, methods and techniques for the development of cognitive UEA, methods of teaching Russian.

В современном обществе произошли изменения в представлении о целях образования и способах их реализации. Ряд образовательных реформ, произведенных за последнее время, обеспечивает становление новой системы отечественного образования. Федеральный Государственный образовательный стандарт основного общего образования (далее – ФГОС ООО) определяет новые требования к результатам освоения основных образовательных программ основного общего образования: предметным, метапредметным и личностным. Важнейшей задачей системы современного образования является формирование универсальных учебных действий (далее – УУД), которые могут обеспечить школьнику умение обучаться самостоятельно, саморазвиваться и самосовершенствоваться.

Концепция развития УУД разработана на основании системно-деятельностного подхода, который опирается на теоретические положения концепции Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, А. Н. Леонтьева, которые раскрывают главные психологические закономерности процесса развивающего образования и структуру учебной деятельности школьников с учетом общих закономерностей возрастного развития подростков и детей.

В современной педагогической науке под познавательными универсальными учебными действиями подразумевается педагогически обоснованная система способов познания окружающего мира, построения самостоятельного процесса поиска, исследования и совокупность операций по обработке, систематизации, обобщению и использованию полученной информации [1].

Проблема формирования познавательных УУД разрабатывалась такими учеными, как М. Р. Львов, Т. А. Ладыженская, М. С. Соловейчик, Н. С. Валгина, Т. Г. Рамзаева. Однако система педагогического образования все время совершенствуется, отсюда возникает постоянная необходимость разработки методического обеспечения процесса формирования познавательных универсальных учебных действий у школьников 5-го класса при обучении их русскому языку. Школа фиксирует свое основное внимание на предметных результатах обучения, тем самым уделяя меньшее внимание развитию метапредметным, в том числе познавательным УУД.

Исследование проводилось на базе МАОУ СОШ № 12 города Славянск-на-Кубани МО Славянский район в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. В эксперименте принимали участие 56 человек: 5-й «А» – 28 человек, 5-й «Б» – 28 человек.

На констатирующем этапе экспериментальной работы у большей части учеников 5-х классов вызвали затруднения задания, направленные на поиск и выделение необходимой информации, на развитие словесно-логического мышления. Также у некоторых ребят возникали сложности с заданием, которое было направлено на выбор оснований и критериев для сравнения и классификации объектов. Поэтому нами был разработан комплекс упражнений, направленный на развитие познавательных УУД.

Охарактеризуем задания, которые были включены в учебную деятельность 5-го «А» класса на уроках русского языка и были направлены на повышение уровня сформированности познавательных универсальных учебных действий.

На уроке по изучению темы «Имя прилагательное» на этапе актуализации знаний детям было предложено отгадать загадку и догадаться, о чем дальше пойдет речь на уроке:

«Определяю я предметы.

Они со мной весьма приметны.

Я украшаю нашу речь.

Меня вам надо знать, беречь!»

Цель данного задания заключалась в том, чтобы приучать детей к поиску логических связей, к рассуждению и аргументации; формировать умение самостоятельно делать выводы, умозаключения. Такое задание дети выполняют с интересом, у них активизируется логическое мышление, умение доказывать свою позицию. Все учащиеся успешно справились с заданием.

На этапе объяснения нового материала детям было представлено два текста. Ученики должны были их сравнить, найти, чем они отличаются друг от друга, и указать слова, благодаря которым описание текста становится стилистически выразительным и уточняет характеристики объекта описания. Данное задание использовалось с целью развития навыка сравнения и доказательства. Данный вид работы вызвал интерес у учащихся, они с удовольствием искали слова, которые делали текст более выразительным.

Все учащиеся смогли найти прилагательные во втором тексте, которые делали его красочным и уточняли характеристики объекта, который описывался в данном тексте.

Заключительный этап урока составляла творческая игра, направлена на развитие познавательных УУД, таких как анализ, сравнение, доказательство. В игре принимает участие 6 команд, в конце они получают награды: 1 место – степень «Всезнайка», 2 место – степень «Знайка», 3 место – степень «Чуть-чуть Всезнайка». На доске записаны в столбик признаки: по цвету; по форме; по величине; по материалу; по месту; по времени. Учащиеся каждой команды выбирают прилагательные в соответствии со своим признаком. После этого детям необходимо

анализировать, подбирать и записывать в тетради как можно больше имен прилагательных по выбранному виду признаков. По завершении ученики сравнивают свои подобранные прилагательные: один ребенок зачитывает, а остальные внимательно слушают и проверяют, дети должны доказать, почему именно выбранное ими прилагательное соответствует этому признаку. Выигрывает команда, в которой учащиеся записали наибольшее количество верных прилагательных. Правила игры обговариваются в самом начале. Игра, как вид задания, вызвал у детей восторг и заинтересованность, они все были вовлечены в работу. Большинство учащихся справились с данным заданием, с удовольствием подбирали имена прилагательные и доказывали свою точку зрения. Команда 1 выбрала признак «по форме» и подобрала следующие прилагательные: круглый, квадратный, треугольный и т. д, команд 2 – признак «по материалу» и она подобрала прилагательные такие как: серебряный, золотой, резиновый, деревянный и другие, команда 3 подбирала прилагательные по цвету: розовый, желтый, красный и многие другие, команда 4 к прилагательным «по месту» подобрала такие: морской, лесной, городской, команда 5 выбрала признак «по времени» и подобрала следующие слова: зимний, вечерний, весенний, дневной, команда 6 взяла признак по величине: большой, маленький, огромный, узкий и др.

На уроке по изучению темы «Местоимение» на этапе актуализации знаний детям было прочитано стихотворение о местоимении, затем на его основе дети вместе с учителем составляли кластер, дополняя его теми знаниями, которыми уже обладали.

Школьники сначала немного затруднялись в составлении кластера, но в дальнейшем легко и быстро могли его составить (рис. 1).



Рис. 1. Пример составленного кластера по теме «Местоимение»

На этапе объяснения нового материала школьникам было дано задание «Дополнить таблицу». Суть задания заключалась в том, чтобы

учащие могли преобразовывать знания об объекте в модель, где выделены существенные характеристики объекта.

Большинство учащихся справилось с заданием, неторные неправильно заполнили пустые клетки, так как неправильно просклоняли по падежам местоимения.

На уроке «Словосочетание как синтаксическая единица, его типы» на этапе первичного закрепления знаний обучающие выполняли задание на карточках индивидуально. Учащимся было предложено распределить данные им словосочетания по оттенкам определительного значения на группы, обозначающие отношение предмета: а) к материалу, из которого он сделан; б) к месту его расположения; в) к времени его существования; г) к его назначению; д) к причине его возникновения. Цель данного упражнения заключалась в том, чтобы школьники умели классифицировать объекты.

С заданием справилось 25 человек (89,3 %), 5 человек (10,7 %) не смогли распределить словосочетания. Например, двое учащихся словосочетание «бассейн для детей» определили в группу «к месту его расположения», вместо группы «к его назначению».

На уроке по теме «Предложение» на этапе актуализации знаний детям были предложены картинки, они должны были сами придумать предложение по картинке, определив тем самым будущую тему урока. Придуманное предложением должно было быть интересным (смешным, длинным, выразительным и т.д.). Цель задания состояла в том, чтобы развивать осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме. Данный вид задания привлек внимание школьников, тем самым у них появился интерес к изучению темы.

Например, по картинке «Осень» было предложено следующее предложение: «Осень красивое время года, листья на деревьях то красные, то зеленые, то желтые, в это время года я встречаюсь с друзьями на линейке первого сентября, иду в школу, чтобы поделиться с ними, как я провела лето».

На этапе закрепления знаний учащимся была предложена работа в парах, где каждый отвечал на вопросы соседа о подлежащем, тем самым развивались общеучебные универсальные действия – рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности.

На уроке «Сказуемое» на этапе закрепления знаний учащимся были розданы карточки с напечатанной таблицей, в которой были пропущены фрагменты. Учащимся предлагалось вспомнить все, что они изучали о сказуемом, заполнить таблицу и по заполненной таблице рассказать о нем, что предполагало развитие навыков сжатия и развертывания информации,

структурирования знаний. С данным видом работы справилось 18 человек (64,2 %), у 10-ти человек (35,8) возникли затруднения.

Дидактические упражнения успешно активизируют предметные и тематические знания, помогают в усвоении терминов разных разделов русского языка, формируют необходимые умения и навыки, помогающие при создании устной и письменной речи.

Таким образом, сущность формирования и развития познавательных УУД заключается не в изложении готовых формулировок и сведений, а в побуждении учеников делать самостоятельные выводы, обобщения. Так, появилась устойчивая мотивация для обучения, которая характеризуется не только стремлением к изучению нового, но и потребностью в его изучении; проявляется активность, самостоятельность школьников, их успех в реализации своих потребностей; появляется свободная речь учащихся для выражения собственного мнения; проявляется стремление планировать свои действия, а также осуществлять само и взаимоконтроль. Комплекс упражнений разрабатывался для определенного класса, однако он может быть применен и в других классах на уроке русского языка.

Библиографический список

1. Безрукова, Е. И. Формирование познавательных универсальных учебных младших школьников и система мониторинговых исследований в период обучения грамоте / Е. И. Безрукова // Эксперимент и инновации в школе, 2013. – № 5. – С. 35–41.

Л. А. Духно,
студентка факультета филологии, истории и обществознания
Научный руководитель – О. С. Финько,
кандидат филологических наук, доцент кафедры русской
и зарубежной филологии

ВОЗМОЖНОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

В данной статье представлена первая ступень обучения иноязычной лексике, а именно семантизация новых слов с использованием возможностей образовательной площадки Quizlet.

Ключевые слова: семантизация, лексический навык, веб-сервис, лексическая единица.

L. A. Dukhno,
student of Philology, History and Social
Supervisor – O. S. Finko,
Ph.D. in Philology, Associate Professor of the Russian
and Foreign Philology

OPPORTUNITIES FOR DISTANCE LEARNING IN FOREIGN LANGUAGES WHILE DEVELOPING LEXICAL SKILLS

This article presents the first stage of teaching foreign language vocabulary, the semantics of new words using the capabilities of the Quizlet educational platform.

Keywords: semantics, lexical skill, web service, lexical unit.

В связи со сложившейся ситуацией введения ограничительных мер из-за распространения CoViD-19 в образовательной среде возрос интерес к различным веб-сервисам, позволяющим организовать дистанционное обучение через интерактивные задания. В соответствии с данными словаря Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина, под дистанционным обучением подразумевается форма получения образования, как очно, так и заочно, в процессе которой используются традиционные, но также и специфические методы, которые основаны на компьютерных технологиях [3].

Актуальность данного исследования определена необходимостью внедрения в современный процесс обучения дистанционных видов работы, а также с важностью качественной реализации на уроках английского языка обучения лексике, одного из значимых этапов в формировании коммуникативной компетенции у школьников.

Обучение лексике начинается с семантизации, то есть раскрытия лексического значения изучаемых слов. Цель данной работы – разработка системы заданий для семантизации новой лексики с использованием приложения Quizlet.

В процессе развития лексических навыков происходит становление лексической компетенции. В соответствии с определением Е. И. Пассова, лексический навык – это «систематизированный шаг, помогает правильно выбрать лексическую единицу, которая будет подходить по контексту, сочетаемости с другими лексическим единицам, обеспечивать правильное использование в зависимости от ситуации и служить средством для воспроизведения речевой деятельности» [2].

Показателем сформированности лексической компетенции является способность учащихся решать задачи, связанные с усвоением иноязычного слова при практическом пользовании им в речи на основе приобретенных знаний и соответствующих навыков.

При обучении лексике учитель имеет возможность использовать готовые электронные УМК, но не всегда удается применить их

дистанционно, поэтому можно совмещать обучение с различными веб-сервисами, которые помогают создавать интерактивные задания. Такие задания имеют много преимуществ при проведении онлайн-занятий или самостоятельной работе. Современные онлайн-сервисы дают возможность создать интерактивные задания без специальных навыков, позволяют использовать разные средства, чтобы ученик мог работать из дома.

Проанализировав различные веб-сервисы и платформы для создания интерактивных заданий, в качестве инструмента для разработки лексических упражнений мы выбрали Quizlet, так как сервис довольно прост для самостоятельного освоения, предлагает много оболочек и форм, которые облегчат запоминание слов и сделают овладение материала поэтапным. Для использования приложения нужно перейти на сайт Quizlet, создать свой профиль и можно учить слова в приложении бесплатно. Данный веб-сервис имеет мобильную версию. В обучении ИЯ следует учитывать, что данное приложение представляет собой, в первую очередь, хорошо разработанную платформу для создания лексических учебных модулей. Можно предложить следующие способы использования веб-сервиса Quizlet на уроках английского языка:

– учитель создает карточки на определенную тему урока и делится ими с учащимися, чтобы они могли повторять и учить слова дома;

– учащиеся могут самостоятельно составлять карточки с активной лексикой; можно составлять разные комбинации из предложенных сервисом способов подачи материала.

В процессе работы над лексикой особое значение приобретает семантизация новых слов, то есть процесс раскрытия значения слов. Учитель сам выбирает способ семантизации, опираясь на конкретный случай и специфику каждой лексической единицы. Выбор способа семантизации будет зависеть также от этапа обучения и уровня подготовленности учащихся.

Доктор педагогических наук МГУ Е. Н. Соловова выделяет шесть самых распространенных способов для семантизации лексических единиц [4]. Наглядность считается одним из самых лучших способов для семантизации слов и способов для учащихся в узнавании значения слова. При выборе наглядности следует учитывать её простоту и доступность. Большую эффективность дает предметная наглядность, могут быть использованы различные предметы, картинки, фотографии, которые трактуют значение слова. Однако при выборе наглядности стоит быть уверенным в едином значении трактовки.

Слова можно семантизировать с помощью синонимов и антонимов. Зная одно слово, учащиеся могут легко запомнить его антоним или синоним. Такой способ подходит только в том случае, если у слова есть полный синоним или антоним. Одним из наиболее простых способов семантизации слова является перевод. Такой способ не является

эффективным, так как слова плохо запоминаются учащимися. Применяя данный способ, надо обязательно работать над закреплением переведенных слов с помощью упражнений. Еще одним способом является метод нахождения слова в словаре самими учащимися. Это формирует самостоятельность у учащихся в изучении и поиске слов. Самым сложным способом семантизации является догадка слова по контексту. Но не всем это легко дается и учитель должен постараться, чтобы ученик догадался о значении слова [4].

Итак, для разработки лексических заданий мы выбрали образовательную площадку Quizlet. Данный веб-сервис предлагает следующие тестовые оболочки, которые можно использовать при создании заданий на этапе семантизации, то есть заданий, направленных на раскрытие значений изучаемых лексических единиц.

- карточки;
- заучивание (данную оболочку можно использовать, например, при разработке упражнения на соответствие).

Перечисленные тестовые оболочки можно применять для заданий на семантизацию слов с помощью наглядности, так как они позволяют использовать для трактовки слов такие материалы, как изображения и фотографии.

Создание учебного материала на площадке Quizlet нужно начинать с составления модуля на определенную тему. Для начала необходимо ввести название модуля, затем внести лексические единицы и определения. Кроме того, к каждому слову автоматически предлагается определение и соответствующая картинка. Продемонстрируем фрагмент создания карточек на площадке Quizlet (рис. 1).

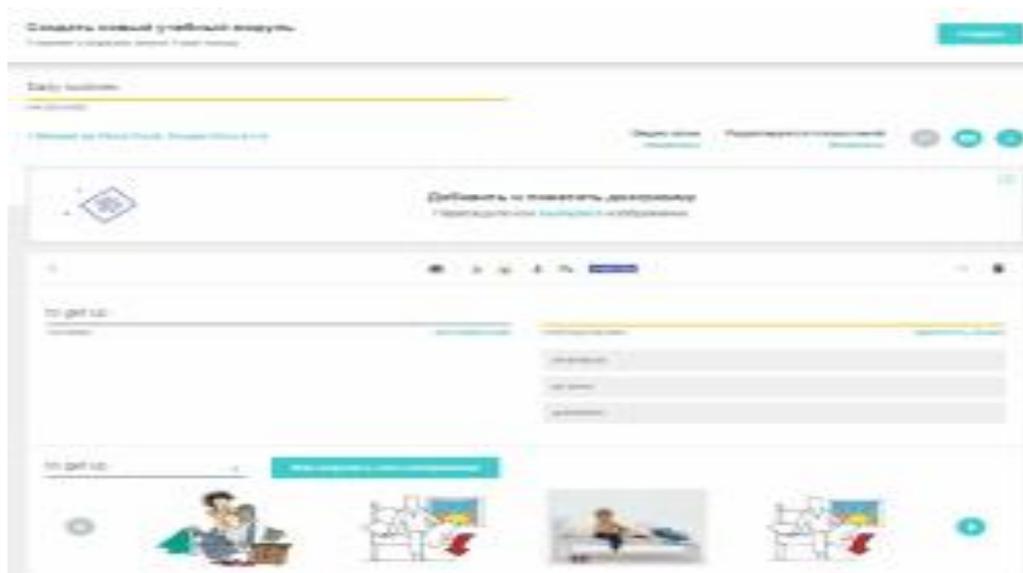


Рис. 1. Пример создания учебных карточек на платформе Quizlet

Приведем примеры разработанных с помощью сервиса Quizlet интерактивных лексических заданий на этапе семантизации новых слов по теме «Театры и музеи». Мы разработали комплекс упражнений для среднего звена школьников, который может быть использован вместе с УМК Rainbow English (5-й класс) на первом этапе работы с лексическими единицами. В данном блоке учащиеся должны усвоить следующие лексические единицы: ballet, draw, drawing, gallery, important, museum, paint, painting, theatre.

Задание «Карточки» на рисунке 2 (рис. 2) разработано с целью ознакомления с лексическими единицами. Так как у учащихся преобладает наглядно-образное мышление, а лексика по выбранной теме носит предметный характер, то наглядность является наиболее подходящим способом семантизации. Учитель создает сет (набор) слов на выбранную тему и делится ссылкой с учениками, которые получают уже готовые карточки и могут приступать к ознакомлению с лексическими единицами. Представленное задание знакомит ученика с графической и звуковой формой слова. При нажатии на карточку ученик получает перевод слова на русский язык и изображение.

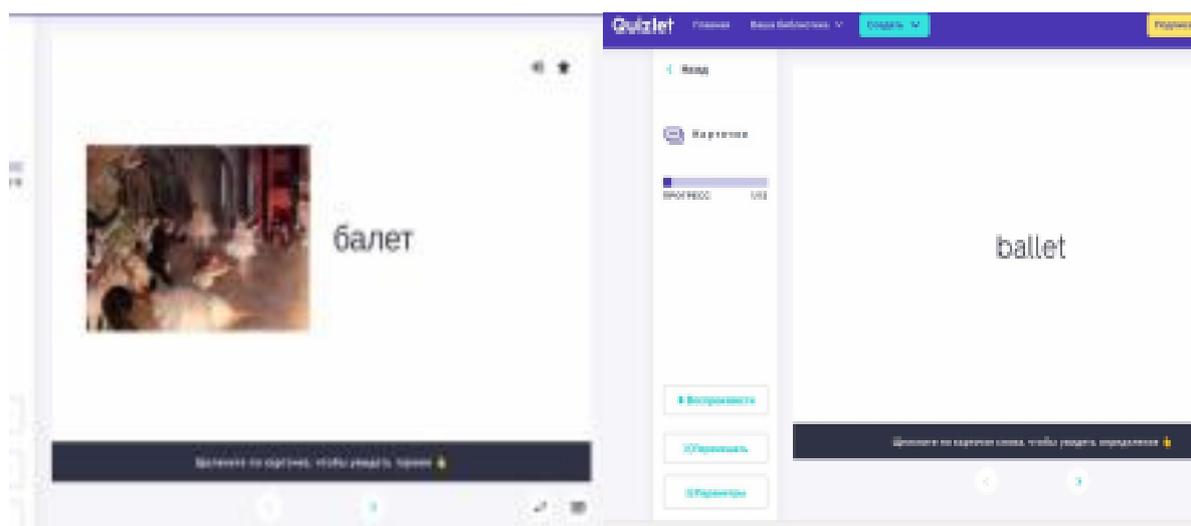


Рис. 2. Пример задания «Карточки»

Задание «Заучивание» на рисунке 3 (рис. 3) разработано для запоминания новых лексических единиц. Полагаем, эту тестовую оболочку также можно использовать и на этапе семантизации новых слов. В данной форме упражнений учащимся предлагается выбрать один правильный вариант ответа из четырех предложенных. Учащиеся видят слово на русском языке, изображение и четыре варианта перевода на английский язык. Чтобы пройти данный этап, нужно правильно ответить на один вопрос дважды. В данном режиме создается индивидуальный план учащихся, основанный на их овладении материалом. Учащиеся отвечают

на простые вопросы, и программа постепенно предлагает более сложные письменные задания.

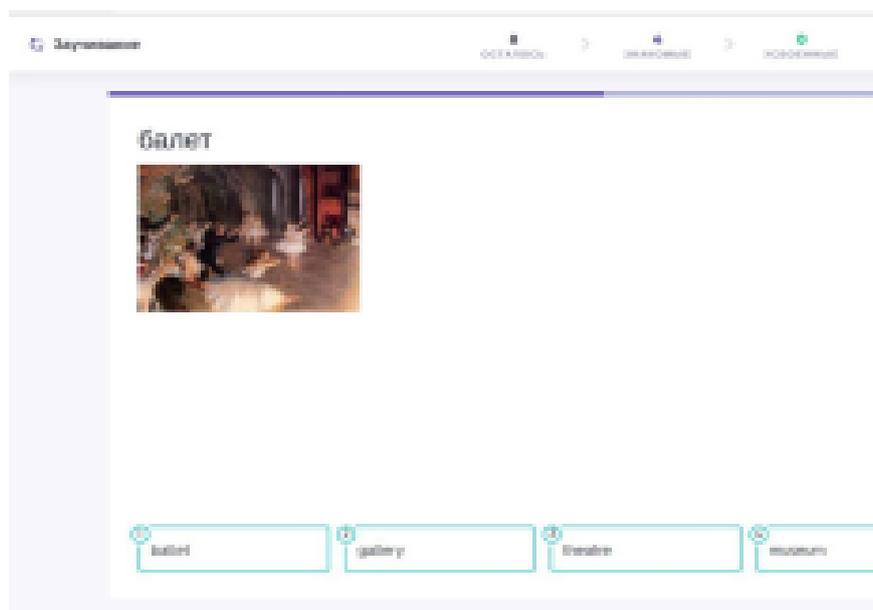


Рис. 3. Пример задания «Заучивание»

Лексика, изучаемая в рамках урока по теме «Театры и музеи», – это имена существительные, которые используются для обозначения конкретных предметов, поэтому применение наглядности при семантизации является очень эффективным. Но данный прием не всегда возможно использовать, например, при введении абстрактных существительных, поэтому методы семантизации, основанные на наглядности могут быть использованы не для всех лексических единиц.

Библиографический список

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : Икар, 2009. – 448 с. – ISBN 978-5-7974-0207-7.

2. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии образования : методическое пособие преподавателей русского языка как иностранного / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – Москва : Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с. – ISBN 978-5-88337-186-7.

3. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – Москва : Просвещение, 1991. – 287 с. – ISBN 5-09-001029-3.

4. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс лекций : пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 3-е изд. – Москва : Просвещение, 2005. – 239 с. – ISBN 5-09-013891-5.

В. Д. Караева,
студентка факультета филологии, истории и обществознания
Научный руководитель – Н. Н. Фролова,
кандидат филологических наук, старший научный сотрудник

**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ТВОРЧЕСКОГО ПИСЬМА
НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В 6-М КЛАССЕ
(НА ПРИМЕРЕ РОМАНА А. С. ПУШКИНА «ДУБРОВСКИЙ»)**

В статье описан комплекс упражнений, направленных на развитие коммуникативной компетенции и творческих способностей обучающихся средней школы. Отмечается, что представленный комплекс заданий способствует формированию речетворческих навыков, вырабатывает у учащихся умение формулировать и выразить развернутые высказывания, развивает их жизненную позицию и способность ее отстаивать, формирует навык творческого письма. Наглядно демонстрируется творческий характер, дается характеристика и рассматриваются особенности каждого упражнения указанного комплекса, включающего в себя задания по работе с устной и письменной речью. Апробация этих заданий проводится на уроках литературы при изучении романа А. С. Пушкина «Дубровский».

Ключевые слова: творческое письмо, комплекс упражнений, коммуникативная компетенция, речевые навыки.

V. D. Karaeva,
student of Philology, History and Social
Supervisor – N. N. Frolova,
PhD in Philology, Senior Researcher in the Branch

**BUILDING CREATIVE WRITING SKILLS IN 6TH GRADE
LITERATURE CLASSES (ON THE EXAMPLE OF PUSHKIN'S
NOVEL "DUBROVSKY")**

The article examines a set of exercises aimed at the development of communicative competence and creativity of secondary school students. It is noted that the presented set of exercises promotes the formation of speech-creative skills, develops students' ability to formulate and express extended statements, develops their life position and the ability to defend it, forms the skill of creative writing. The creative nature is clearly demonstrated, a characteristic is given and the features of each exercise of the specified complex, which includes tasks for working with oral and written speech, are considered. Approbation of these tasks is carried out at literature lessons when studying the novel by A. S. Pushkin "Dubrovsky".

Keywords: creative writing, set of exercises, communicative competence, speech skills.

Современное образование недостаточно нацелено на формирование и развитие творческих способностей обучающихся, что выражается в том, что учащиеся не умеют формулировать и выражать собственное мнение. Много внимания уделяется учебному письму (сочинения, рефераты, эссе и др.). Педагоги много внимания уделяют формированию личности обучающегося с хорошо развитыми речетворческими способностями, умеющего четко и ясно формулировать и выражать свои мысли и идеи, логично и последовательно выстраивать свою речь, но проблема остается. Этим обусловлена актуальность проведенного исследования.

В данной работе рассмотрен комплекс заданий, направленных на формирование и развитие у обучающихся навыка творческого письма.

Методы и приемы, направленные на формирования навыка творческого письма изучались такими исследователями, как М. Б. Багге [1], Т. Ф. Бородина [2], Т. П. Зеленковская [цит. по 6, с. 88], З. М. Исхакова [4], Т. В. Логунова [5], Ж. В. Лукашенкова [6], Е. С. Пиканова [7] и др. Так, по мнению Т. П. Зеленковской, творческое письмо – это специфический тип сочинения, отражающий нестандартность авторского склада ума [цит. по 6].

Уроки литературы располагают замечательной возможностью для формирования навыка творческого письма. Сегодня существует много разных методов и приемов, способных сформировать и развить речетворческие навыки обучающихся, а их применение на уроках позволит разнообразить привычные занятия, сделав их более интересными. Рассмотрим один из комплексов упражнений по развитию творческого письма, включающий в себя шесть заданий, направленных на работу с устной и письменной речью. Усовершенствование письменных навыков, лучше всего начинать с работы над устной речью, развить способность формулировать мысли и выражать их, сначала в устной форме, а затем в письменной, так как для многих людей гораздо проще сказать то, что они думают, чем выразить это на бумаге.

Первое упражнение из комплекса – это работа с иллюстрацией или репродукцией к тексту. В учебниках литературы, как и во многих школьных учебниках, представлены иллюстрации к изучаемому материалу. При изучении темы, школьники могут рассмотреть иллюстрации к произведениям или фотографии. Такой наглядный материал помогает лучше усваивать теорию, «оживляя» ее в глазах обучающихся, а также помогает при анализе или пересказе.

Работать с иллюстрациями можно на разных этапах изучения темы. Использовать в самом начале, когда происходит знакомство с писателем и его произведением. Уместно их использование при анализе романов,

повестей и других произведений русской и мировой классики. На завершающем этапе работы иллюстрации и рецензии помогут обобщить пройденный материал.

Лучше всего двигаться от картинки к тексту. Предложить учащимся соотнести иллюстрацию с верным фрагментом текста, проанализировать произведение, опираясь на репродукцию. Например, при изучении романа А. С. Пушкина «Дубровский» целесообразно использовать иллюстрации Д. А. Шмаринова или Б. М. Кустодиева. Они помогают познакомиться с образами героев, фрагментами из произведения. На начальном этапе иллюстрации используются для того, чтобы помочь обучающимся лучше представить образы героев, поскольку роман – это достаточно объемное для шестиклассников произведение, с большим количеством действующих лиц и событий. Помимо этого, репродукции следует применять как опору при анализе или пересказе глав.

Следующим заданием в комплексе является рецензия обучающихся на созданные ими же рисунки. Это одна из сложных, но интересных и увлекательных работ с иллюстрацией. Суть этой работы заключается в том, что обучающиеся создают рисунки по изучаемому произведению, обмениваются ими с одноклассниками, затем пытаются узнать или угадать, какому фрагменту текста соответствует иллюстрация.

Лучше всего данный прием применять на этапе обобщения и закрепления знаний, когда текст или его фрагмент изучены, и обучающиеся могут легко в нем ориентироваться. На создание рисунка может потребоваться много времени, поэтому следует дать такое задание на дом. Подобные задания способствуют развитию у учащихся памяти, внимательности, речи, активизируют познавательную активность и способствуют творческому развитию.

Одним из самых сложных, но в то же время самых интересных упражнений является придумывание конца художественного текста. Каждый из нас хотя бы раз представлял себя писателем или поэтом, а детям и подавно свойственно фантазировать. Хорошим решением будет предложить им придумать конец изученного произведения.

Всем нам известно, что роман А. С. Пушкина «Дубровский» не был закончен, об этом знают и обучающиеся 6-х классов, поскольку данная информация сообщается в самом начале, когда они только приступают к его изучению. Это отличная база для того, чтобы дать волю воображению школьников и попросить их предположить, чем же могло закончиться произведение.

Такого рода упражнения также следует давать как домашнее задание, поскольку на придумывание цепочки событий, которые могли бы произойти во втором ненаписанном томе, у обучающихся уйдет много времени. Также можно подобные задания использовать для написания сочинения, например, «Каким я вижу конец романа А. С. Пушкина «Дубровский»».

Творческие сочинения устного или письменного характера помогут учащимся научиться формулировать и выражать свои мысли и идеи, будут способствовать тому, что обучающиеся постепенно начнут уходить от использования в своей речи общеизвестных клише, что разнообразит ее.

Отзыв-рецензия – следующее упражнение в этом комплексе. Это тот самый прием, который направлен на формирование и выражение позиции обучающегося, оценку прочитанного.

Рецензия составляется следующим образом: сначала происходит презентация героя, подкрепленная позицией по отношению ко всему произведению, потом кратко излагается суть происходящих в тексте событий с их оценкой, а затем детальная обрисовка портрета героя и отношение учащихся к нему.

Применять данный прием можно на каждом уроке, при изучении любых прозаических произведений, в том числе и «Дубровского». В дальнейшем это поможет обучающимся при написании сочинения по роману, поскольку в процессе его изучения будут обсуждаться все нюансы истории, подбираться материал для будущего сочинения.

Наиболее эффективным упражнением из всего комплекса можно считать работу с двухчастным читательским дневником.

В специальной тетради, называемой «Дневником» учащиеся записывают автора, название произведения, тут же размещают имена главных героев и излагают краткое содержание всего текста. Все это поможет им при анализе произведения или написании по нему сочинения.

Помимо этого в «Дневник» обучающиеся выписывают понравившиеся, самые важные или непонятые мысли, а рядом дают свой комментарий к ним. При желании, школьники могут проиллюстрировать то или иное произведение, но это не является обязательным пунктом.

Данная работа целесообразна и при изучении романа А. С. Пушкина, поскольку для учащихся 6-х классов это довольно объемное произведение, и к концу его изучения могут частично забыться события, происходящие в самом начале.

Последним и, наверное, самым сложным упражнением в представленном комплексе является аннотация, цель которой воздействовать на читателя и заинтересовать его. В ней, как правило, представлено содержание текста в форме сжатого изложения.

До 6-го класса учащиеся не писали аннотаций к тексту, поэтому это неизвестный для них вид работы. Чтобы написание аннотации принесло результат, необходимо сначала научить школьников их составлять, а для этого подобную работу с ними стоит проводить с некоторой периодичностью.

Разработанный комплекс был апробирован в школе в ходе прохождения педагогической практики. Положительная динамика в работе позволят говорить о его эффективности. Таким образом, можно сказать, что регулярное применение всех представленных упражнений позволит

развить у обучающихся коммуникативную компетенцию, научит их четко и грамотно формулировать свои мысли, выражать и аргументировать собственную позицию. Данный комплекс послужит развитию речетворческих способностей, поможет сформировать навык творческого письма.

Библиографический список

1. Багге, М. Б. Работа с концептом на уроке литературы как средством достижения понимания идеи произведения / М. Б. Багге // Текст культуры и культура текста : материалы IV Международного педагогического форума (Сочи, 16–17 октября 2017) / редколлегия : Л. А. Вербицкая, С. И. Богданов, О. Е. Дроздова [и др.]. – Санкт-Петербург : Общество преподавателей русского языка и литературы, 2017. – С. 10–14. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32873464> (дата обращения: 13.10.2021).

2. Бородина, Т. Ф. Креативное письмо в курсе аналитического чтения как метод креативного обучения иностранным языкам / Т. Ф. Бородина // Современные проблемы филологии и методики преподавания языков: вопросы теории и практики : сборник научных трудов / под редакцией В. М. Панфиловой. – Елабуга : Елабужский институт Казанского федерального университета, 2017. – С. 52–54. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32807412> (дата обращения: 15.10.2021).

3. Исхакова, З. М. Компьютерная коммуникация как мотивация для изучения иностранного языка. Обучение письму – творческий процесс / З. М. Исхакова // Современные методы и технологии обучения иностранным языкам в свете современной образовательной парадигмы : материалы международной научно-практической конференции. – Тюмень : Изд-во Тюменского государственного университета. – , 2008. – С. 172–175.

4. Логунова, Т. В. Теория и практика Мастерской творческого письма / Т. В. Логунова // Образовательная социальная сеть : nsportal.ru : сайт. – 2015. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/literatura/library/2015/06/29/teoriya-i-praktika-masterskoj-tvorcheskogo-pisma>. – Дата публикации: 29.06.2015.

5. Лукашенко, Ж. В. Творческое письмо на уроках православной культуры и литературы / Ж. В. Лукашенко // Образовательный портал «Знанию» : сайт. – [2021]. – URL: https://znanio.ru/media/tvorcheskoe_pismo_na_urokah_pравoslavnoj_kultury_i_literatury_metody_obucheniya-3530 (дата обращения: 30.10.2021).

6. Макарова, Ю. А. Креативное письмо с использованием музыки для эффективного обучения иноязычной письменной речи и развития творческих способностей студентов неязыкового вуза / Ю. А. Макарова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2015. – № 4. – С. 87–92. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23368928> (дата обращения: 19.11.2021).

7. Пиканова, Е. С. Креативные задания при обучении коммуникации на иностранном языке (на примере немецкого языка) / Е. С. Пиканова // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – № 48. – 2010. – С. 142–144. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18994019> (дата обращения: 06.11.2021).

А. А. Кулиш,
студентка факультета филологии, истории и обществознания
Научный руководитель – О. С. Финько,
кандидат филологических наук, доцент кафедры русской
и зарубежной филологии

ПРОБЛЕМА МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ОМОНИМИИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются методы, позволяющие решить проблему частых ошибок у учащихся в употреблении лексем, обусловленных межъязыковой омонимией в английском и русском языках, а также предложен комплекс упражнений, направленных на корректное употребление межъязыковых омонимов в коммуникации.

Ключевые слова: омонимия, перевод, лексика, коммуникативный метод.

A. A. Kulish,
student of Philology, History and Social
Supervisor – O. S. Finko,
Ph.D. in Philology, Associate Professor of the Russian
and Foreign Philology

THE PROBLEM OF INTER-LINGUAL HOMONYMY IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

The article deals with methods that allow solving the problem of frequent mistakes in the use of lexemes by students due to interlanguage homonymy in English and Russian as well as a set of exercises aimed at the correct use of interlanguage homonyms in communication.

Keywords: homonymy, translation, vocabulary, communication method.

Влияние родного языка на изучаемый является одной из актуальных проблем в обучении иностранным языкам. Так, зачастую неосознанно, учащиеся переносят сформированные в родном языке лингвистические навыки на овладение новым. Данное явление в методике преподавания

называется межъязыковым переносом [1, с. 195]. С одной стороны, оно облегчает овладение иностранным языком в силу совпадающих в языковых системах элементов, с другой стороны, затрудняет за счет возникающей интерференции, т. е. отклонения от нормы изучаемого языка под влиянием родного, что приводит к ошибкам [1, с. 87]. К числу факторов, которые способствуют проявлению интерференции, относится явление, называемое межъязыковой омонимией.

Под межъязыковыми омонимами понимаются «слова, генетически родственные или заимствованные (интернационализмы), близкие или совпадающие по форме, но не связанные друг с другом по значению» [3, с. 171]. Омнимические пары двух разных языков, полностью или в основном совпадающие по звучанию, но полностью или частично различающиеся по значению, становятся проблемой при изучении иностранного языка, а также при межкультурной коммуникации [4, с. 310].

Полагаем, что в современной методике обучения иностранному языку уделяется недостаточно внимания формированию навыков употребления и понимания межъязыковых омонимов, чем и обусловлена актуальность данной работы. Целью нашего исследования стала разработка комплекса упражнений, направленных на формирование навыков корректного употребления межъязыковых омонимов в англоязычной коммуникации.

Рассмотрим подробнее явление межъязыковой омонимии. Изучив несколько теоретических источников (Л. В. Ключникова, К. С. Степанова, Е. В. Маркарян, Л. Л. Нейленко), мы можем выделить различные типы межъязыковых омонимов. К первому типу относятся английские и русские лексемы, схожие в письме по написанию и по звучанию, но имеющие различное лексическое значение, например, *valet* вместо ‘валет’ обозначает следующее 1) «кто-то в отеле, кто чистит одежду; 2) кто-то в отеле или ресторане, кто ставит ваш автомобиль на стоянку для вас; 3) личный слуга богатого человека.

Ко второму типу относятся пары межъязыковых омонимов, которые не совпадают по некоторым значениям, например, *record* – не только ‘рекорд’, но и 1) личное дело; 2) фрагмент информации или описание события, записанное на бумаге или сохраненное на компьютере; 3) факты, которые известны о человеке или компании, и действия, которые они совершили в прошлом; 4) песня или музыка, которые были записаны и доступны для широкой публики.

К третьему типу относятся слова, которые различны по написанию и звучанию, но им соответствует всего одно слово в переводе, например, *rock* – ‘рок’ (музыка), а ‘рок’ (судьба) – *fate*; *football* – ‘футбол’ (американский), а ‘европейский футбол’ – *soccer*.

Таким образом, межъязыковая омонимия – довольно распространенное явление, которое можем затруднить овладение

иностранным языков. С целью выяснения, насколько качественно сформированы у учащихся лексические навыки в использовании данной категории слов нами был проведен эксперимент среди учащихся 5–11-х классов на базе МБОУ СОШ № 4 станицы Ольгинской Приморско-Ахтарского района. Суть эксперимента состояла в следующем. Участникам был дан список слов на английском языке:

brilliant
 god
 net
 intelligent
 magazine
 desert
 repetition
 tort
 babushka
 sever
 wallet
 grim
 mayor
 list
 billet
 marmalade.

Учащимся предлагалось привести эквиваленты этих слов на русском языке без использования словаря. В эксперименте приняло участие 117 человек. Задание считалось успешно выполненным, если испытуемый смог выполнить 80 % задания, то есть правильно перевел не менее 16 слов.

В ходе эксперимента выяснилось, что многие не ожидали существенного различия в значениях русских и английских слов. Проанализировав результаты, мы установили, что наиболее сложными для понимания оказались слова: intelligent, anecdote, conductor, tort, wallet, mayor, billet, grim, sever. Без ошибок во всех классах были переведены слова: brilliant, God, magazine, net, desert, list, marmalade. Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты эксперимента среди учащихся школы

Класс	5-й	6-й «А»	7-й	8-й «А»	9-й «А»	10-й	11-й
Кол-во учащихся	17	22	13	19	12	22	12
С заданием справились, в %	5	7	17	20	27	31	24

Из таблицы видно, что с заданием успешно справились 2 ученика из 7-го класса, 3 ученика из 8-го класса, 5 учеников из 10 класса и 3 ученика из 11 класса. Результаты эксперимента показывают нам, что лексический запас учащихся 11-х классов больше, чем у учащихся в 5–6-х классах, что закономерно.

Исходя из результатов эксперимента, полагаем, что на уроках английского языка следует акцентировать внимание на использовании дифференцированного подхода к использованию межъязыковых омонимов в устной и письменной речи. Чтобы этого достичь, мы предлагаем использовать коммуникативный метод при формировании соответствующих навыков.

Коммуникативная методика в современном обучении английскому языку является самой популярной. В ее основе лежит коммуникация: преподавателя с учащимися, студентов в парах или группах, всей группы вместе. Коммуникативное обучение языку опирается на интеграцию языковых умений, беглость речи, аутентичная и осмысленную коммуникацию как основную цель занятий [5, с. 101]. Предлагаем серию упражнений, регулируемых преподавателем в зависимости от степени усвоения новой лексики учащимися:

1) Reading. Read the text and complete it with the words

The city school held a biology Olympiad where the main prize was a ticket to the cinema. Louis was very worried but diligently preparing. A new book on botany was published in the store and Louis knew that it was going to be on sale soon. To prepare for the Olympics he bought it and read a book about plants where the pictures depict red flowers. Among them, the picture showed a single blue flower in a red garden. One day when he came home after school his mother was cooking pies and smeared in flour. Louis then said that one point awarded to him changed his work in the Olympics and therefore said: "I won a ticket to the cinema!"

- Louis then said that ... point awarded to him changed his work in the Olympics and therefore said: "I ... a ticket to the cinema!" (won / one)
- A ... book on botany was published in the store. Louis ... that it was going to be on sale soon (new / knew)
- The picture showed a single blue ... in a red garden. His mother was cooking pies and smeared in (flower / flour)
- To prepare for the Olympics he bought it and ... a book about plants where the pictures depict ... flowers (red / read)

В ходе работы с письменным текстом учащимися устанавливается лексическое значение слова. С помощью этого упражнения формируется умение пользоваться словарем и другими справочными изданиями при чтении текстов, выходящих за рамки изученного.

- 2) Writing. Insert suitable homonyms instead of gaps
- While we were at the...I foundfeaturing fruits and vegetables (*magazine/store*)
 - When it was his turn to present his oil paintings on stage to the public the... (*artist/actor*) got a little worried.
 - There was silence in the audience during theDuring the entire ...he did not betray military secrets and behaved confidently. (*examine/exam*)
 - Mary ... coped with test from homework geology. A ... stone is a diamond that has undergone jewelry processing. (*brilliant/diamond*)

В данном задании нужно внимательно прочитать предложения и вставить по смыслу нужные слова. Учителем устанавливается время для работы в мини-группах для разгадки слов. Эти упражнения способствуют формированию умения догадываться о значении неизвестных слов по словообразовательным элементам, по контексту, по связи с родным языком.

- 3) Work in pairs. Look at how the word *point* is used in these sentences. Match each use with a definition a-d
1. I see your *point*
 2. The girls football team scored more *points* than the boys team
 3. I can't *point* to it because I don't see it
 4. After touching the *point* of the spindle she fell asleep
- a) Show something by your finger on object
 - b) Agreement with anyone
 - c) The unit for counting game
 - d) Sharp end of the object

Учащиеся получают несколько предложений со словами, которые могут образовывать омонимические пары с русскими словами, и варианты трактовки этих слов для соотнесения. Задание направлено на выработку умения правильно различать лексическое значение похожих слов.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что при обучении английскому языку может возникать проблема межъязыковой омонимии, связанная с ошибочным употреблением лексем, одинаковых по звучанию в изучаемом и родном языках, но частично или полностью отличающихся по значениям. В рамках исследования мы рассмотрели классификацию межъязыковых омонимов, привели к их типу примеры и подтвердили факт частоты допускаемых ошибок в знании значений. Из всех методик мы выбрали коммуникативный метод, так как считаем, что он будет способствовать совершенствованию лексических навыков и умений, корректному употреблению омонимов в коммуникации, что поможет предотвратить возможные ошибки при изучении иностранного языка.

Библиографический список

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий : (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : Икар, 2009. – 448 с. – ISBN 978-5-79740-207-7.
2. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – 3-е изд., стер. – Москва : УРСС, 2005. – 569 с. – ISBN 5-484-00082-3.
3. Манакин, В. Н. Основы контрастивной лексикологии: близкородственные и родственные языки / В. Н. Манакин. – Киев ; Кировоград : Государственное центральное украинское издательство, 1994. – 262 с. – ISBN 978-9-66382-369-0.
4. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии образования : методическое пособие преподавателей русского языка как иностранного / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. – Москва : Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с. – ISBN 978-5-88337-186-7.
5. Розенталь, Д. Э. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Просвещение, 1976. – 543 с.

С. А. Матынова,

студентка факультета филологии, истории и обществознания

Н. Н. Фролова,

кандидат филологических наук, старший научный сотрудник

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 8-ГО КЛАССА ПОСРЕДСТВОМ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО МЕТОДА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ РАЗДЕЛА «СИНТАКСИС И ПУНКТУАЦИЯ»

В статье обоснована актуальность применения исследовательского метода в учебном процессе и раскрыто его определение как эффективного метода обучения. В работе описан практический опыт использования исследовательского метода на уроках русского языка при изучении раздела «Синтаксис и пунктуация», выборочно проанализированы разработанные исследовательские карточки.

Ключевые слова: исследовательский метод, познавательная деятельность, исследовательские карточки, этапы исследования, получение и углубление знаний, формирование умений.

S. A. Matynova,
student of Philology, History and Social
N. N. Frolova,
PhD in Philology, Senior Researcher in the Branch

**ACTIVATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF 8 TH GRADE
STUDENTS THROUGH THE RESEARCH METHOD IN RUSSIAN
LANGUAGE LESSONS WHEN STUDYING THE SECTION
“SYNTAX AND PUNCTUATION”**

The article substantiates the relevance of the application of the research method in the educational process and discloses its definition as an effective teaching method. The paper describes the practical experience of using the research method in Russian language lessons when studying the section “Syntax and punctuation”, the research cards developed are selectively analyzed.

Keywords: research method, cognitive activity, research cards, stages of research, acquisition and deepening of knowledge, skills formation.

В настоящее время, в связи с утверждением ФГОС ООО, актуальным в образовательном процессе становится применение в обучении методов, активизирующих познавательную деятельность, а также формирующих умения обучающихся самостоятельно добывать новые знания, находить необходимую информацию, выдвигать гипотезы, формулировать умозаключения. Для этого важно искать новые формы и методы обучения, обновлять содержание учебного процесса и образования в целом. С этой целью в методике преподавания русскому языку находит большее применение практика использования исследовательского метода обучения.

Изучению исследовательского метода в школе посвящены труды Н. Г. Алексеева [1], Р. М. Громова [2], А. В. Лебедевой [3], А. С. Обухова [4] и др. По мнению ученых, исследовательский метод представляет собой учебную деятельность обучающихся, нацеленную на решение творческой, исследовательской задачи с неизвестными ожидаемыми результатами и предполагающую прохождение значимых в ходе исследования этапов.

В процессе педагогического эксперимента нами было проведено констатирующее исследование, в ходе которого было выявлено, что у обучающихся 8-х классов низкий уровень познавательной активности.

Следовательно, методическая проблема существует и необходимо искать способы ее решения. Одним из таких способов является исследовательская деятельность.

Для решения методической проблемы на формирующем этапе эксперимента нами было разработано 7 исследовательских карточек по различным темам раздела «Синтаксис и пунктуация». Работа была направлена на активизацию познавательной деятельности,

самостоятельное изучение темы, получение знаний и формирование исследовательских умений.

Для создания атмосферы исследования тщательно выбирались виды и формы заданий, учет возрастных особенностей обучающихся, уровень развития мышления обучающихся; сочетались индивидуальные, парные и групповые формы проведения исследований на уроке; формировались проблемные ситуации в зависимости от цели урока, уровня исследовательских задач, их места в структуре учебного процесса.

Выборочно проанализируем задания исследовательских карточек.

При расширении знаний по теме «Сказуемое» обучающимся было предложено провести филологическое исследование в группах:

- ознакомиться со стихотворением А. С. Пушкина «Осень»;
- рассмотреть и выписать сказуемые разных видов;
- сделать вывод о взаимосвязи видов сказуемого со стилем текста и типом речи.

Приобщение обучающихся к проведению исследования художественного текста на уроке русского языка способствует воспитанию активности личности и её творческой самореализации.

С учетом индивидуальных возможностей обучающихся подбирались дифференцированные задания:

- задание повышенной сложности требовало группировки предложений по видам сказуемых;
- в задании углубленного уровня необходимо было среди сгруппированных блоков предложений найти сказуемые разных видов;
- в задании базового уровня предполагалось определить вид у выделенных в предложениях сказуемых.

В процессе изучения темы «Обстоятельство» обучающиеся выполняли творческое задание. Согласно разработанному учителем плану сочиняли увлекательный рассказ с использованием всех видов обстоятельств:

- формулировали тему своей работы;
- определяли главную цель, которую необходимо было отразить в произведении;
- определялись со способами отбора материалов;
- писали шаблон рассказа;
- создавали по разработанному шаблону учебный продукт;
- выступали с готовыми рассказами.

Работая над заданиями исследовательских карточек «Сказуемое» и «Обстоятельство», обучающиеся формировали умения анализировать, синтезировать и сравнивать языковой материал, строить логические умозаключения, работать в группе, организовывать совместное сотрудничество. В ходе выполнения творческой работы активизировали познавательную активность, осваивали учебную информацию на разных

уровнях глубины, реализовывали себя, применяли в работе имеющийся опыт.

Для того чтобы углубить знания по теме «Односоставные предложения» обучающимся нужно было в течение урока в группах провести исследование над текстами В. П. Астафьева «Затеси». Работа строилась согласно определенным этапам исследования:

- формулирование проблемного вопроса;
- выдвижение гипотез;
- проверка гипотезы, работа с миниатюрами В. П. Астафьева;
- выделение грамматических основ во всех предложениях текстов;
- поиск односоставных предложений разных видов;
- заполнение сводной таблицы в соответствии с полученными результатами;
- анализ таблицы с позиции частотности употребления односоставных предложений разных видов;
- создание диаграммы исходя из итогов исследования;
- формулирование вывода о результатах проведенного исследования;
- выступление с докладом о проделанной в ходе урока-исследования работе.

Итак, в процессе работы с исследовательской карточкой «Односоставные предложения» обучающиеся применяли знания в новой учебной ситуации, формировали умения видеть и понимать проблему, находить способы ее решения, анализировать и структурировать языковой материал, а также формировали представления об исследовательской деятельности, ее методике, принципах, повышали мотивацию к саморазвитию. Групповая работа на уроке активизировала познавательную деятельность обучающихся, позволила каждому включиться в образовательный процесс и получить продукт учебной деятельности.

Таким образом, применение на уроках исследовательского метода дает возможность обучающимся расширить рамки образовательного процесса, избавиться от пассивных и стереотипных форм учения, реализовать творческие способности, применить имеющиеся знания и навыки в практической деятельности.

Исследовательская деятельность на уроке изменяет суть преподавания: обучающиеся не воспринимают «готовый» материал, а находят его и работают с ним самостоятельно, а учитель в свою очередь руководит, направляет, создает условия для реализации потенциала обучающихся. В процессе проведения исследований увеличивается доля самостоятельности обучающихся в учебной деятельности, что в свою очередь повышает качество обучения и делает полученные знания более прочными.

Следовательно, исследовательская деятельность в школе приносит радость совместного поиска решения поставленной проблемы, помогает обучающимся «расти» и совершенствоваться в образовательном пространстве.

Библиографический список

1. Концепция развития исследовательской деятельности учащихся / Н. Г. Алексеев, А. В. Леонтович, А. С. Обухов, Л. Ф. Фомина // Исследовательская работа школьников. – 2002. – № 1. – С. 24–33.

2. Громов, Р. М. Исследовательская деятельность учащихся в образовательном пространстве / Р. М. Громов // Молодой ученый. – 2016. – № 21 (125). – С. 862–864. – URL: <https://moluch.ru/archive/125/34898/>. – Дата публикации: 02.11.2016.

3. Лебедева, А. В. Роль исследовательского обучения в формировании познавательного интереса обучающихся / А. В. Лебедева. // Среднее профессиональное образование. – 2010. – № 3. – С. 30–32. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=13605574> (дата обращения:)

4. Обухов, А. С. Развитие исследовательской деятельности учащихся / А. С. Обухов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Национальный книжный центр, 2015. – 280 с. – URL: https://www.nbcmmedia.ru/upload/iblock/3ab/obuhov_verstka.pdf (дата обращения:). – ISBN 978-5-4441-0060-8.

Е. Н. Прокопенко,
студентка факультета филологии, истории и обществознания
Научный руководитель – С. А. Алексанова,
кандидат филологических наук, профессор кафедры русской
и зарубежной филологии

КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПУНКТУАЦИОННЫХ НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ 8-Х КЛАССОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОБОСОБЛЕННЫХ ОПРЕДЕЛЕНИЙ

Проблема формирования пунктуационных навыков у учащихся становится все более актуальной. В данной статье автор рассматривает специфику формирования данных навыков на основе изучения обособленных членов предложения. В статье представлен комплекс упражнений с применением ИКТ и платформы для создания упражнений LearningApps.org, направленный на формирование пунктуационных навыков в процессе изучения обособленных членов предложения в 8-м классе средней общеобразовательной школы.

Ключевые слова: пунктуация, пунктуационные навыки, обособленные члены предложения, обособленные определения, комплекс упражнений, ИКТ.

E. N. Prokopenko,
student of Philology, History and Social
Supervisor – S. A. Aleksanova,
Doctor of Philology, Professor of the Russian and Foreign Philology

A SET OF PUNCTUATION EXERCISES FOR 8TH GRADE STUDENTS IN THE STUDY OF DETACHED ATTRIBUTES

The problem of forming punctuation skills among students is becoming more and more urgent. In this article, the author considers the specificity of the formation of these skills on the basis of the study of the separate members of the sentence. This article presents a set of exercises using ICT and the LearningApps.org exercise platform to develop punctuation skills in the study of detached sentence members in the 8th grade of secondary school.

Keywords: punctuation, punctuation skills, detached sentence members, detached attributes, set of exercises, ICT.

Пунктуация является одним из важнейших разделов в курсе русского языка. Поэтому формирование пунктуационных навыков у школьников является одним из самых сложных аспектов в процессе изучения данного раздела в школьной программе. Принципы формирования пунктуационных навыков базируются на понимании принципов функционирования системы русской пунктуации, осознании назначения пунктуации, а также выяснении причин ошибок в постановке знаков препинания.

Известный методист М. Т. Баранов отмечает, что основной целью обучения пунктуации в школьном курсе русского языка является формирование у учащихся пунктуационной грамотности. Под этим понятие ученый подразумевает со стороны пишущего – умение правильно употреблять знаки препинания для членения предложений и теста на смысловые отрезки, а со стороны читающего – адекватно с пишущим понимать написанное [1]. Также следует отметить, что читающий должен воспроизводить в устной форме написанное, выделяя знаки препинания интонацией.

Пунктуация предложений с обособленными членами считается в школьной практике одним из наиболее трудных разделов. Теоретический материал о специфике обособления определений, который предоставляется авторами учебников, представлен достаточно полно, а количество часов, отведенных на изучение темы, является вполне оптимальным для

формирования пунктуационных умений учащихся. Но как показывает практика, не всегда учащимся удается в полной мере освоить данный материал, что приводит к пунктуационным и речевым ошибкам в дальнейшем обучении.

Методика обучения русскому языку в рамках подготовки к ЕГЭ нуждается в обновлении технологий и форм подготовки учащихся средних общеобразовательных школ в связи с тем, что структура и содержание ЕГЭ по русскому языку переживает существенные изменения – уход от тестовой формы к самостоятельному формулированию ответов. В то же время методика изучения школьниками обособленных определений недостаточно полно представлена в научно-методической литературе, уже имеющиеся методики не имеют детального анализа [5].

В практике школы при работе с обособленными определениями необходимо не только обеспечить понимание материала учащимися, но и эффективно закрепить полученные умения для дальнейшего их перехода в навыки. Это может быть обеспечено посредством продуктивно проведенного этапа актуализации на следующих уроках изучения обособления других второстепенных членов предложения.

Для эффективного формирования навыков постановки знаков препинания и устранения пробелов при изучении темы «Обособленные определения» нами был разработан комплекс упражнений. При разработке заданий мы придерживались подхода, при котором учащиеся сами строят свои рассуждения и ищут пути к поиску ответов на задания.

Поскольку на этап актуализации знаний учащихся отводится достаточно малое количество времени, учитель должен грамотно его распределить для повторения материала, а также, при необходимости, устранения недочетов. В связи с этим для реализации данного комплекса упражнений нами были выбраны информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Упражнения разрабатывались при помощи сервиса для создания интерактивных упражнений LearningApps.org. Данный формат позволяет не только продуктивно использовать время, которое учитель и ученики могли потратить на запись диктанта или раздачу дидактического материала, но и привлечь и сосредоточить внимание учащихся на выполнении заданий.

Комплекс содержит следующие упражнения:

1. Соберите пазл. Перед учащимися представлена картинка, разделенная на части-пазлы, в каждом из которых находится предложение. Над картинкой находятся две ячейки: «Обособляется» и «Не обособляется». Учащиеся должны расставить знаки препинания и распределить пазл в одну из ячеек, тем самым открывая фрагмент конечного изображения. Изображение выбирается учителем в зависимости от того, какие цели он преследует: может быть представлен алгоритм, таблица или конечная цитата.

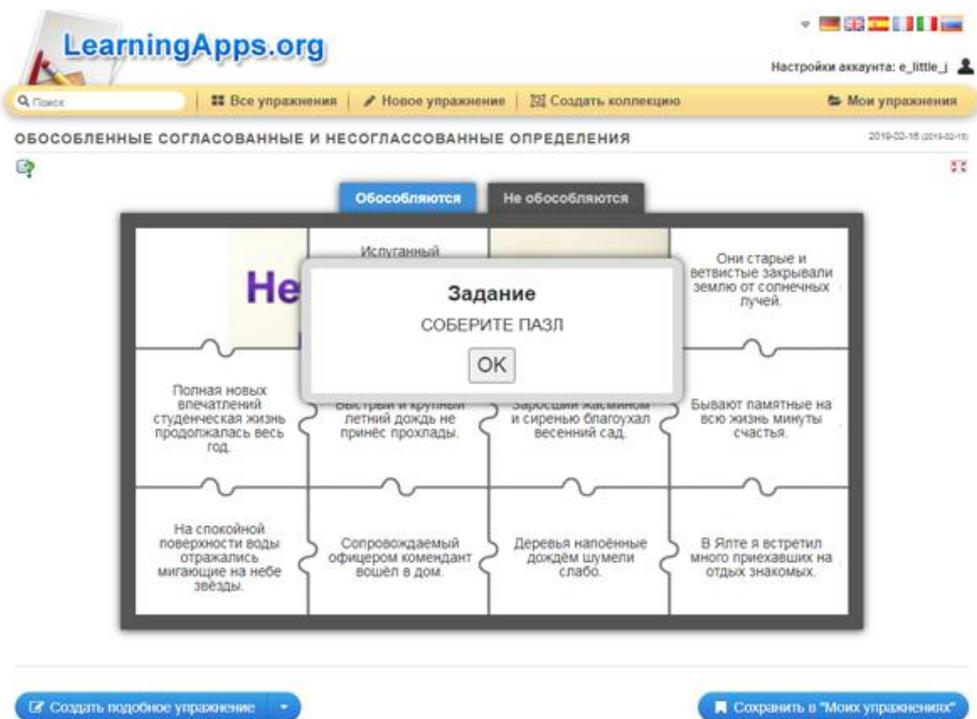


Рис. 1. Упражнение «Собери пазл»

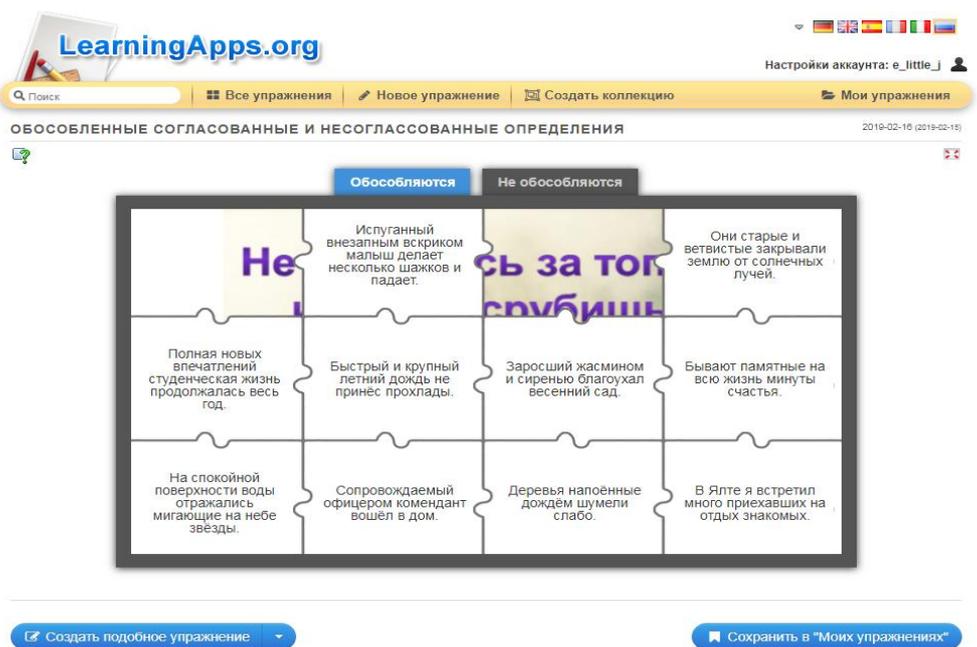


Рис. 2. Выполнение упражнения «Собери пазл»

2. Проведите соответствие между условием обособления и предложением. Экран поделен на 4-е поля, в которых представлены условия обособления определений и приложений. Учащимся необходимо определить, какие из этих условий представлены в данных упражнениях и «перетащить» окно с предложением в правильное поле. Если ученик верно указал поле, то окно с предложением выделяется зеленым, если не верно – красным.

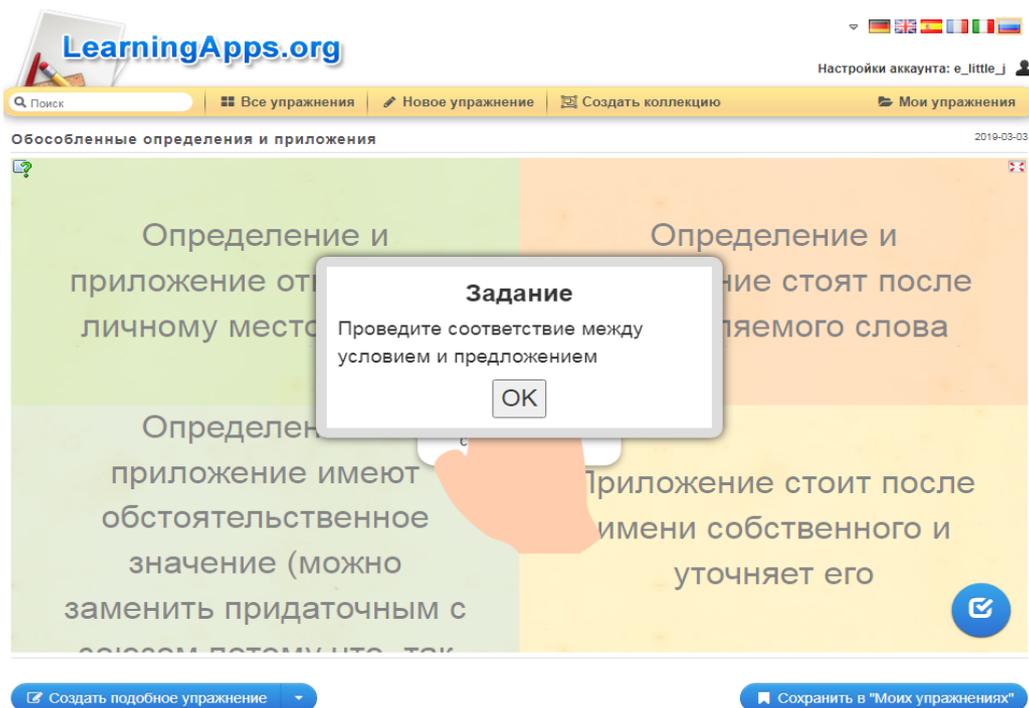


Рис. 3. Упражнение «Установите соответствие»

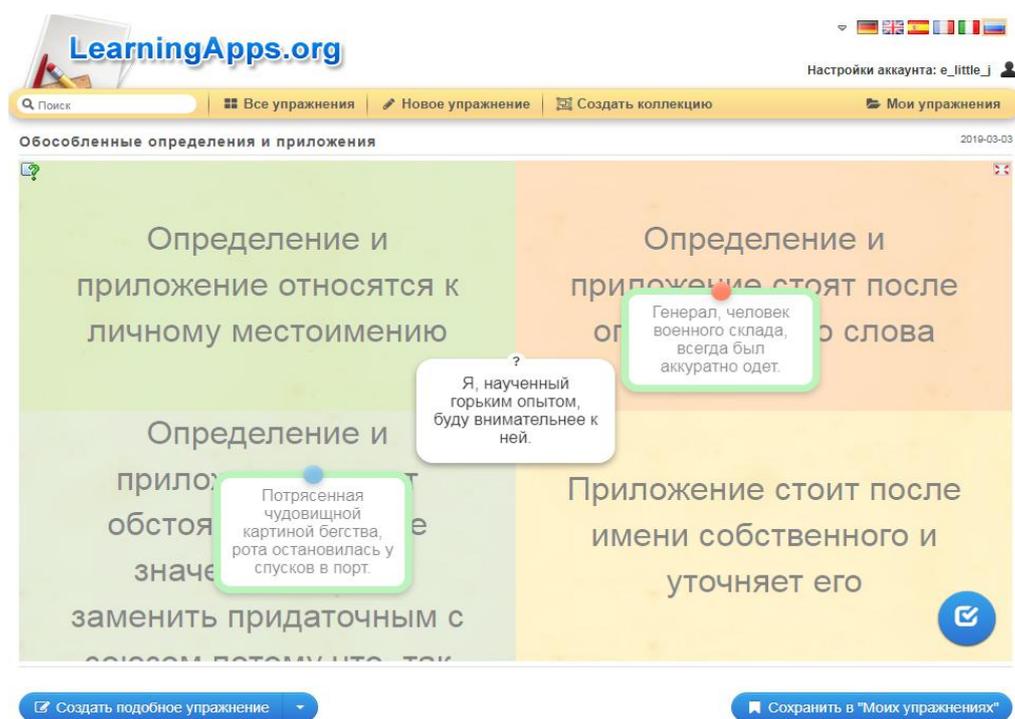


Рис. 4. Выолнение упражнения «Установите соответствие»

3. Определите способ выражения и условия обособления или необособления определений в данных предложениях. Слева на экране перед учащимися представлены предложения. Ученики должны определить способ выражения и условия обособления определений и вписать их в ячейки, находящиеся напротив предложений.

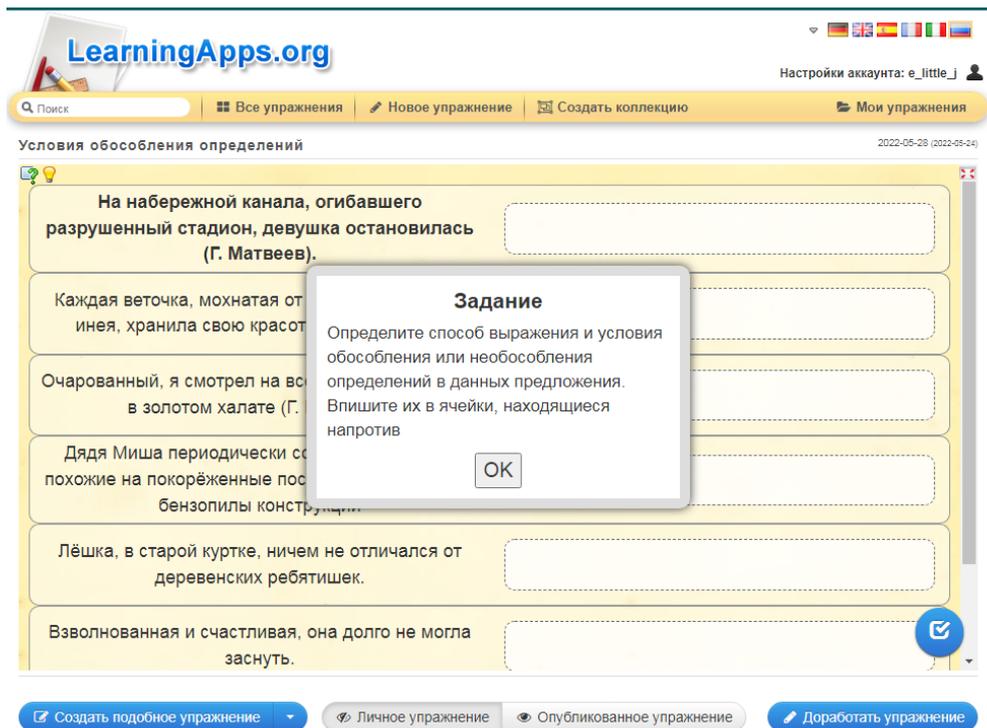


Рис. 5. Упражнение «Определите способ выражения»

4. Игра с карточками. Чтобы проверить сформированность умения определять знаки препинания посредством интонации, в комплекс было включено следующее интерактивное задание: учащимся выдаются карточки: согласованное определение – красная карточка, несогласованное определение – зеленая карточка; обособленное определение – знак «+», если необособленное – поднимите знак «-». Учитель диктует предложение (или включает запись), а учащиеся поднимают ту карточку, которая соответствует виду определения и его обособлению в предложении.

Представленный комплекс был апробирован в ходе исследовательской работы. Эксперимент проводился в 8-х классах: 8-й «А» был выбран как экспериментальный, 8-й «Б» – контрольный. Констатирующий этап эксперимента показал, что средний балл в 8-й «А» классе составил 3,5 балла, в 8-й «Б» – 3,7.

На формирующем этапе эксперимента нами были проведены уроки по темам «Обособленные определения и знаки препинания при них», в течение которых учащиеся изучили теоретический материал по теме и закрепили полученные знания на практике. На последующих уроках по теме «Обособленные обстоятельства и знаки препинания при них» мы применили данный комплекс упражнений с целью перехода пунктуационных умений в навыки. Большинство учащихся успешно справились с представленными заданиями. Если у ученика возникали какие-либо трудности, другие учащиеся помогали их преодолеть. При этом такой формат проведения этапа актуализации не отнял много времени от изучения основной темы урока.

Результаты проведенной проверочной работы на контрольном этапе в обоих классах подтвердили эффективность данного комплекса. Средний балл в экспериментальном 8-й «А» классе за проверочную работу составил 3,8, в контрольном 8-й «Б» – 3,8 балла.

Таким образом, при помощи данного комплекса заданий нам удалось актуализировать, отработать и закрепить материал, уже известный учащимся, что способствовало переходу умений в навыки, необходимые для постановки знаков препинания при обособленных определениях, что было доказано в ходе исследовательской работы, проведенной среди учащихся 8-х классов.

Библиографический список

1. Гац, И. Ю. Методика преподавания русского языка в задачах и упражнениях / И. Ю. Гац. – Москва : Юрайт, 2018. – 260 с. – (Серия : Образовательный процесс). – ISBN 978-5-534-09310-0.

2. Демидова, Н. И. Теория и методика обучения русскому языку: учебное пособие / Н. И. Демидова. – Рязань, 2005. – 112 с. – ISBN 5-88006-398-4.

3. Купалова, А. Ю. Обособленные члены предложения / А. Ю. Купалова // Русский язык. – 2007. – № 8. – URL: <https://rus.1sept.ru/article.php?ID=200700807> (дата обращения: 06.04.2022).

4. Мадиева, З. З. Анализ типичных ошибок учащихся в заданиях Основного государственного экзамена (ОГЭ) и Единого государственного экзамена (ЕГЭ) по русскому языку / З. З. Мадиева, В. А. Мусаева, Н. М. Эльдарова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. – 2016. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-tipichnyh-oshibok-uchaschihsya-v-zadaniyah-osnovnogo-gosudarstvennogo-ekzamena-oge-i-edinogo-gosudarstvennogo-ekzamena-ege-po/viewer> (дата обращения 10.04.2022).

5. Методика преподавания русского языка в школе 6 учебник для студентов высших учебных заведений / [М. Т. Баранов, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов] ; под редакцией М. Т. Баранова. – Москва : Академия, 2001. – 368 с. – ISBN 5-7695-0347-1.

Т. А. Харкова,
студентка факультета филологии, истории и обществознания
Е. Н. Трегубова,
кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русской
и зарубежной филологии

ФОЛЬКЛОРНОЕ СЛОВО КАК ЭЛЕМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО КУЛЬТУРНОГО КОДА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

В данной статье рассматривается фольклорное слово как элемент формирования национального культурного кода, приведены примеры малых фольклорных жанров для сопоставления разных элементов кодирования. Изучение малых фольклорных жанров важно не только для формирования культурного кода, но и для понимания национального менталитета.

Статья представляет интерес для учителей литературы, так как приведенный в ней комплекс заданий может быть использован ими для повышения эффективности образовательного процесса и мотивации обучающихся к учебным занятиям при изучении раздела «Фольклор» на уроках литературы.

Ключевые слова: пословицы, поговорки и загадки, прямой и образный компонент, декодирование, национальный культурный код.

T. A. Kharkova,
student of Philology, History and Social
E. N. Tregubova,
Ph.D. in Philology, Associate Professor of the Russian
and Foreign Philology

FOLKLORE WORD AS AN ELEMENT FOR THE FORMATION OF THE NATIONAL CULTURAL CODE IN LITERATURE CLASSES

In this article, the folklore word is considered as an element for the formation of the national cultural code, examples of small folklore genres are given to compare different coding elements. The study of small folklore genres is important not only for the formation of a cultural code, but also for understanding the national mentality. The article is of interest to teachers of literature since the set of tasks given in it can be used by them to increase the effectiveness of the educational process and motivate students to study when studying the section "Folklore" in literature lessons.

Keywords: proverbs, sayings and riddles, direct and figurative component, decoding, national cultural code.

Предметом нашего исследования в статье является фольклорное слово и его место в составе национального культурного кода. Проблема формирования национального культурного кода в современном русском социуме является чрезвычайно насущной. Мы наблюдаем, как уже на протяжении последних тридцати лет размываются традиционные ценности русского социума, происходит замена русской культурной парадигмы чужеродной, навязываемой зарубежным медийным контентом, назидательной ложные ценности как основы искаженной картины мира. Многие отечественные ученые и культурные деятели отмечают утрату национального культурного кода, что проявляется в неверном понимании

его исконных смыслов, обеднении лексического запаса. Ситуация осложняется еще и тем, что в современном социуме с развитием технологий доминирующим становится экранный код, формирующий в сознании социума парадигмы массовой и низовой паракультуры, благодаря чему происходит быстрое замещение национального культурного кода знаками инородных культур.

Общественные деятели науки и культуры призывают кардинально изменить государственную политику в области сохранения национального культурного кода. Кинорежиссер Николай Бурляев убеждает, что для жизнеспособности русской системы ценностей необходима единая идеология на государственном уровне [1]. Современный известный писатель, Михаил Тарковский, в этой связи подчеркивает особый ценностный статус простой русской народной, и даже диалектной, речи, рассматривая наш язык как образный и многослойный, призывает современных литераторов активно использовать в литературных произведениях богатые ресурсы народной речи по примеру таких писателей, как В. Астафьев и В. Распутин. Иначе, подчеркивает он, русской культуре грозит утрата исконных основ русской речи [4]. Особенную тревогу выражают Игорь Власенко и Татьяна Жарикова в связи с тем, что новые продукты – мультконтент, фестивали различного рода – размывают традиционную культуру в сознании детей и молодежи, подчеркивая, что в настоящее время многие соседние страны вмешиваются в бессознательное нации, посредством чего меняют культурный код [2, 3]. Для решения этих проблем культурные деятели предлагают вернуть на экраны телевизоров доброкачественный отечественный контент (мультфильмы и художественные фильмы, созданные по фольклорным мотивам), на территории страны реставрировать памятники нашей культуры, литераторам обратить внимание на язык предшествующих писателей.

Одним из главных институтов общества, который способствует сохранению национального культурного кода, является образование. Концепция современной модели образования, которая строится на основе ФГОС, предполагает последовательную длительную работу в рамках конкретных предметов, в свою очередь формирующих национальный культурный код. Литература – важнейший предмет, который не только формирует систему взглядов на природу и общество, но и воспитывает личность как субъект национальной культуры. Изучение литературы, согласно программе, неслучайно, начинается с фольклора, так как это есть первая ступень в усвоении национального культурного кода. При изучении фольклорных текстов мы должны были бы ожидать, что школьник не только знакомится с литературоведческими понятиями, но и усваивает духовный опыт нации, ценностную систему, свойственную фольклорной

картине мира. Однако в процессе анализа дидактических материалов учебника, мы обнаруживаем, что уроки нацелены на формирование у учащихся сугубо литературоведческих познаний (знания о фольклорных жанрах, типах сказок, персонажах). Заданий, нацеленных на ценностные компоненты культуры и осмысление их как элементов культурного кода, мы не находим.

В ходе проведения диагностического эксперимента у школьников были получены результаты культурологического характера. Выполненные учащимися работы свидетельствуют об отсутствии в активном запасе элементов культурного кода, лишь частично воспроизведены некоторые элементы ценностной фольклорной картины мира. Например, в предложенном задании, где необходимо дополнить устойчивые словосочетания компонентами называющих животных. Вместо ожидаемых: «голоден, как волк»; «здоров, как бык», в детских работах мы находим: «здоров, как медведь»; «голоден, как кот». Смысл многих пословиц и поговорок учащимися истолкованы, неверны: «рвет и мечет» (вместо «находиться в состоянии гнева») учащиеся пишут «человек выражает свое возмущение»; «делить шкуру неубитого медведя» (вместо «заранее распорядиться тем, чем еще не владеешь») мы обнаруживаем такой ответ «не нужно думать наперед».

В ходе педагогического эксперимента на формирующем этапе нами были разработаны задания культурологической направленности, дополняющие учебник. Такие ценности, как красота природы и бережное отношение к ней, уважение к другому человеку, труд, любовь к природе и другие, лежат в основе усвоения фольклорной лексики, которая является средством трансляции культурного кода. Был предложен следующий блок заданий, который нам представляется эффективным. Он состоит из трех заданий, связанных между собой. Первое задание направлено на закрепление умения выявлять существенные признаки, лежащие в основе русской загадки; в ходе выполнения задания школьник получает представление о наличии русского фольклорного кода. Для выполнения данного задания необходимо отгадать загадки такого типа: «Железный нос в землю врос, роет, копает, землю разрыхляет»; «Над бабушкиной избушкой висит хлеба краюшка»; «Белая морковка зимой растет, весной бесследно исчезает»; «Весной веселит, летом холодит, осенью питает, зимой согревает»; «Не разобьешь горшочка – каши не поешь»; «Черная корова весь свет поборол, людей во дворы и избы загнала. Белая пришла – весь свет подняла».

Второе задание формирует у учеников умение распознавать элементы национального культурного кода. Учащемуся необходимо, используя загадки из первого задания, заполнить таблицу, которая включает элемент кода и неизвестный элемент.

Таблица к заданию 2

Элемент кода (ключевое слово, которым зашифровывается информация)	Неизвестный элемент (отгадка)
<i>Нос (признак живого существа)</i>	<i>Плуг (хозяйственный инструмент)</i>
<i>Хлеб</i>	<i>Месяц</i>

Последнее задание нацелено на формирование умения выделять наиболее характерные, выразительные признаки предмета или явления и самостоятельно интерпретировать свои наблюдения. Школьнику необходимо выбрать иностранную загадку и трансформировать ее, используя национальный русский код. Это может быть особый ритмический характер загадки, не описательный тип, а лишь намек на предмет, что усложняет задачу разгадывания. Например,

а) Er hat ein rotes Kleidchen
An mit vielen schwarzen Punktendran!
(У меня есть красное платье
Со множеством Чёрных точек!) (Божья коровка)
Корова, но едва увидишь,
Не ходит, а летает,
Живет не на земле, а на небе. (Божья коровка)

б) If I drink, I die.
If I eat, I am fine.
What am I?
(Если я попью, я умру.
Если я поем, все будет в порядке!
Что я?) (Огонь, костер)
Корми-корми – разойдусь,
Дуй-раздувай, только не поливай. (Огонь, костер).

Разработанный комплекс способствует усвоению школьником фольклорного своеобразия русской традиции – ее словесного материала, ментальных особенностей, что способствует формированию культурологической компетенции ученика, постижению ментальной и ценностной картины мира, отраженной в русском фольклоре.

Таким образом, решение задачи формирования у молодого поколения русского менталитета, включающего в себя особую систему ценностей, лежит в плоскости образования. Важнейшим предметом является литература и уроки фольклора в среднем звене. Фольклорный текст содержит богатейший материал, к которому следует применять методики культурологической направленности, аспектно позволяющие «проговаривать» на уроке важные смыслы русской фольклорной картины мира, которые и представляют собой основу национального культурного кода.

Библиографический список

1. Бурляев, Н. П. «Депутаты, не бойтесь! Дальше Кабо-Верде не сошлют» / Н. П. Бурляев // Дзен. Царьград : [сайт]. – [2021]. – URL: <https://zen.yandex.ru/media/tsargrad.tv/nikolai-burliaev-deputaty-ne-boites-dalshe-kaboverde-ne-soshliut-6194e6596738801f25b39c11>. – Дата публикации: 17.11.2021.
2. Власенко, И. А. Информационное общество: современная молодёжь и культурный код / И. А. Власенко // Зебра. – № 4 (14). – 2014. – С. 24–25.
3. Добро с кулаками. Михаил Тарковский о литературе, предках и русском народе / [Н. Сангаджиева] // Аргументы и факты : сайт. – 2022. – URL: https://krsk.aif.ru/society/dobro_s_kulakami_mihail_tarkovskiy_o_literature_predkah_i_russkom_narode. – Дата публикации: 27. 11. 2017.
4. Жарикова, Т. В. Русский культурный код / Т. В. Жарикова // Наша молодежь : сайт. – 2022. – URL: <http://nasha-molodezh.ru/blogs/tatyana-zharikova/russkij-kulturnyj-kod.html>. – Дата публикации: 30. 05. 2013.

А. В. Циппер,
студентка факультета филологии, истории и обществознания
Н. Н. Фролова,
кандидат филологических наук, старший научный сотрудник

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КВЕСТА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ ИЗУЧЕНИИ И ЗАКРЕПЛЕНИИ ТЕМЫ «ПРИЧАСТИЕ» В 7 КЛАССЕ

В статье обоснована актуальность использования квест-технологии в учебном процессе, дано её определение как новой образовательной технологии. Представлены разработанные задания образовательных квестов, описан практический опыт использования технологии на уроках русского языка при изучении и закреплении темы «Причастие».

Ключевые слова: образовательный квест, педагогическая технология, современный урок русского языка, причастие.

A. V. Tsipper,
student of Philology, History and Social
N. N. Frolova,
PhD in Philology, Senior Researcher in the Branch

USING AN EDUCATIONAL QUEST IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS WHEN LEARNING THE TOPIC «PARTICIPLE» IN THE 7TH GRADE

The article substantiates the relevance of using quest-technology in the educational process, defines it as a new educational technology. The developed tasks of educational quests are presented, practical experience of using the technology in the Russian language lessons when learning the topic "Participle" is described.

Keywords: educational quest, pedagogical technology, modern Russian language lesson, participle.

В связи с утверждением ФГОС ООО и установлением новой образовательной парадигмы современному учителю необходимо искать новые формы, приемы, технологии для организации образовательного процесса.

Квест как командная приключенческая игра, требующая решения заданий для продвижения по сюжету, переосмысливается в методике преподавания в технологию и становится одной из форм организации образовательного процесса, все элементы которой подчинены общей учебной задаче.

Актуальность использования образовательных квестов объясняется ещё и тем, что в век широкого распространения мобильных гаджетов и их частотного использования детьми в развлекательных целях учителю становится вдвойне сложнее вовлечь учеников в образовательный процесс. Эту проблему позволяет решить образовательный квест, так как его можно использовать и в качестве средства повышения мотивации обучающихся.

Изучением вопроса использования образовательных квестов в школе занимались Е. А. Игумнова, И. В. Радецкая [1], Ю. В. Калугина и А. Р. Мустафина [2], Т. М. Назаренко-Матвеева [3] и др.

Квест-технология, по определению Е. А. Игумновой, И. В. Радецкой, представляет собой интегрированную технологию, соединяющую концепции проблемного, игрового и проектного методов обучения, включающую активное сотрудничество в команде и совмещающую поиск в процессе выполнения главного проблемного и нескольких вспомогательных заданий с приключенческой игрой по сюжету [1].

В ходе педагогического эксперимента на формирующем этапе нами были разработаны три образовательных квеста: «Путешествие по государству Причастие», «Путешествие по стране Причастий», «Путешествие по загадочному замку Причастий». Эти квесты были направлены на самостоятельное изучение тем, закрепление знаний и умений, а также на обобщение всей темы «Причастие».

Перед прохождением первого и второго квестов школьникам предлагается разделить на команды. Важно, чтобы сформированные команды были разноуровневого состава, так как это позволит обучающимся с низкой успеваемостью почувствовать себя полноправными участниками команды, что может в дальнейшем способствовать стимулированию их желания учиться. Прохождение третьего квеста предполагалось всем классом вместе, без деления на команды.

Суть образовательного квеста состоит в том, что обучающимся необходимо двигаясь по установленному маршруту от станции к станции (у каждой команды есть свой маршрутный лист), выполняя задания. Важно обратить внимание школьников на то, что они могут заработать штрафные баллы как за использование подсказок из Интернета, так и за нарушение дисциплины. Обучающимся дается на выполнение каждого задания 7 минут [3].

Выборочно проанализируем задания на станциях из разработанных ранее образовательных квестов.

В процессе прохождения первого квеста на станции «Перспективисты» обучающимся было предложено задание, способствующее формированию орфографических и пунктуационных навыков. На парте лежал текст объяснительной записки, в которой говорилось о том, что двое грузчиков уронили комод с предложениями, содержащими причастные обороты. Для того чтобы скрыть свою неаккуратность, они составили самостоятельно предложения и допустили ошибки. Задача обучающихся – исправить эти ошибки (правильно соотносить по смыслу части предложения и причастные обороты, а также просклонять причастие), объяснить расстановку знаков препинания в предложениях.

Так как задания квестов носят проблемный характер, их выполнение должно вызывать некоторые трудности у обучающихся, должно заставлять их думать. Основные трудности, с которыми они могут столкнуться: установить связь причастия с определяемым словом, объяснить причины обособления причастного оборота с двух сторон.

На следующей станции обучающимся был предложен необычный вид работы – задание для самостоятельного изучения темы «Действительные причастия прошедшего времени». Выполняя данное задание, обучающиеся знакомятся с правилами написания суффиксов *-ви-*, *-ш-*, формируют опознавательное и орфографическое умение, а также учатся осуществлять поиск и анализ нужной информации.

Внимание обучающихся было заострено не только на том, что выбор суффиксов действительных причастий прошедшего времени связан со звуком, гласным или согласным, на который оканчивается основа глагола, но и на том, что гласная перед суффиксом *-ви-* соответствует гласной, на которую оканчивается основа неопределенной формы глагола.

Проанализирует задание из второго квеста. Выполнение задания на станции «Сомнительности» способствовало формированию орфографических и аналитических умений обучающихся. Им было предложено представить условия написания гласной перед -Н- и -НН- в страдательных причастиях прошедшего времени в виде алгоритма, а затем на его основе вставить пропущенные орфограммы в словосочетания. Нужно обратить внимание, что словосочетания были подобраны именно так, чтобы при простом их произношении невозможно было определить какая именно гласная должна стоять в слове. Опираясь только на знание правила и используя алгоритм, обучающиеся смогут выполнить правильно задание.

2. Станция «Сомнительности»

Так как в этой стране много разных правил, значит всегда может возникнуть сомнение, как их все запомнить. Одним из способов является алгоритм.

Представьте условия написания гласной перед Н и НН в страдательных причастиях прошедшего времени в виде алгоритма:

Глагол оканчивается на:	Какая буква пишется?
-ать-, -ять-	
-еть-, -ить-	

Руководствуясь этим алгоритмом, вставьте пропущенные орфограммы:

Выкач...нная из колодца вода – выкач...нная из подвала
бочка

Занавеш...нное окно – увеш...нная орденами

Просмотр...нная комедия – высме...нный подарок

Рис. 1. Задание станции «Сомнительности»

В процессе прохождения третьего квеста обучающимся предстоит совершить путешествие по большому замку Причастий. Для этого им нужно будет пройти в разные комнаты. Однако чтобы попасть в каждую из них, школьникам нужно выполнить определенное задание.

Для того чтобы выбраться из комнаты № 4, обучающимся было

предложено заменить действительные причастия страдательными. Выполнение этого задания было направлено на закрепление умения различать действительные причастия и страдательные причастия; способствовало формированию опознавательного и правописного (т. е. орфографического) умения.

Основное препятствие, с которым столкнутся школьники, – разграничение этих двух понятий (понимание того, что действительные причастия обозначают признак, который совершает сам предмет, а страдательные причастия обозначают признак, который создается под действием другого предмета).

Рассмотрим следующее задание (рис. 2).

Молодцы! Комната открыта. Вы заходите в нее и видите, что на столе стоит открытый сундук. И неожиданно дверь комнаты захлопывается, вы не выберитесь из нее, пока не решите задание.

Перестройте словосочетания, заменив действительные причастия страдательными:

Закрывшие небо тучи – _____
Стрелок, видящий цель – _____
Туман, покрывающий долину – _____
Солнце, освещающее лужайку – _____

Объясните, чем они отличаются друг от друга?

Ответ: _____

Рис. 2. Задание «комнаты 4»

Таким образом, можно сделать вывод, что применение на уроках квест-технологии позволяет не только расширить рамки образовательного процесса, но и освободить его от однообразия и монотонности, задействовать всех участников образовательного процесса, реализовать их творческие способности, воплощать имеющиеся знания и навыки в практической деятельности.

Библиографический список

1. Игумнова, Е. А. Квест-технология в контексте требований ФГОС общего образования / Е. А. Игумнова, И. В. Радецкая // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – С. 313–324. – URL:

<https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27695128> (дата обращения: 10.11.2021).

2. Калугина, Ю. В. Анализ образовательного квеста как педагогической технологии / Ю. В. Калугина, А. Р. Мустафина // Преподаватель XXI века. – 2016. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-obrazovatel'nogo-kvesta-kak-pedagogicheskoy-tehnologii> (дата обращения: 12.01.2022).

3. Назаренко-Матвеева, Т. М. Квест как эффективная образовательная технология воспитания и обучения в системе непрерывного образования / Т. М. Назаренко-Матвеева // Конференциум асоу: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2017. – № 2. – С. 1265–1272. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30771787> (дата обращения: 12.01.2022).

ФИЛОСОФСКИЕ, ПОЛИТИЧЕСКИЕ И ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

А. Д. Бурбела,
студентка среднего профессионального отделения
А. В. Емельянов,
преподаватель отделения среднего профессионального образования

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ ГОСУДАРСТВА В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ ГРАЖДАН, ОСУЩЕСТВЛЯЮЩИХ ВОЕННУЮ СЛУЖБУ, И ЧЛЕНОВ ИХ СЕМЬИ

В статье рассматриваются основные направления социальной политики государства в области социальной защиты граждан, осуществляющих военную службу и членов их семьи. Автором дана оценка в улучшении и обеспечении граждан, проходящих военную службу, определёнными гарантиями, которые помогают в жизни данной категории граждан и членам их семей.

Ключевые слова: военнослужащие, социальная политика, жилищное обеспечение, медицинское обеспечение, транспортное обеспечение.

D. Burbela,
student of secondary vocational education
A. V. Emelyanov,
lecturer of the department of secondary vocational education

MAIN DIRECTIONS OF THE SOCIAL POLICY OF THE STATE IN THE FIELD OF SOCIAL PROTECTION OF CITIZENS PERFORMING MILITARY SERVICE AND THEIR FAMILY MEMBERS

The article discusses the main directions of the social policy of the state in the field of social protection of citizens performing military service and their family members. The author gives an assessment of the improvement and provision of citizens in military service with certain guarantees that help in the life of this category of citizens and their families.

Keywords: members of the armed forces, social politics, housing, medical care, transportation.

Российская Федерация является гарантом обеспечения граждан, проходящих военную службу и их семей, определёнными жилищными и транспортными гарантиями. Поскольку каждый гражданин, который

проходит военную службу, имеет право на использование предоставленных государством гарантий и их полное обеспечение, которое предусмотрено законодательством Российской Федерации, то и члены его семьи также обеспечиваются этими гарантиями. Примером такого обеспечения является жилищное и транспортное обеспечение.

Жилищное обеспечение военнослужащих – это такая целенаправленная деятельность уполномоченных органов и должностных лиц, которая направлена на предоставление им и членам их семьи, что проживают совместно с ними, жилых помещений.

Обращаясь к статье 15 Федерального закона «О статусе военнослужащих» № 76-ФЗ от 27.05.1998 года, мы видим общий порядок обеспечения жилищным помещением как граждан, проходящих военную службу, так и членов их семей. Данный закон в полной мере определяет как права и свободы, так и обязанности, вместе с ответственностью граждан, проходящих военную службу. Служебные жилые помещения предоставляются в населенных пунктах, в которых располагаются воинские части, а при отсутствии возможности предоставить служебные жилые помещения в указанных населенных пунктах – в других близлежащих населенных пунктах. Но при этом военнослужащим – гражданам, имеющим трех и более детей, служебные жилые помещения предоставляются во внеочередном порядке. Данные служебные помещения могут предоставляться в нескольких вариантах их получения [5].

Первым и самым распространенным вариантом получения жилищного помещения является способность гражданин купить квартиру в свою собственность, то есть это участие в накопительно-ипотечной системе, которая была создана в 2004 году. Смысл данной программы состоит в том, чтобы гражданин, проходящий военную службу по контракту, начинал участвовать в этой системе. Но поскольку для этого выделяются средства из федерального бюджета, то по истечении трех лет службы контрактник имеет право на то, чтобы использовать финансовые накопления для приобретения жилого помещения. И после этого гражданин, проходящий военную службу, обращается в какой-либо банк, который осуществляет ипотечное кредитование, и договаривается о предоставлении целевого жилищного займа. В соответствии с действующим законодательством нам следует отметить, что размер приобретаемой квартиры зависит от состава семьи [4].

Следующим, а точнее вторым вариантом, является получение жилищного помещения для граждан, которые прослужили в вооруженных силах Российской Федерации на протяжении 20 и более лет. В данном случае погашение ипотеки происходит так же, как и при службе военнослужащего в период не менее 10 лет [1, с. 44].

К другим вариантам получения жилищного помещения также относится то, что воинские части имеют право на аренду жилищного помещения, которые они используют для предоставления гражданам, проходящим военную службу, и совместно проживающих с ними членов их семей либо они могут ежемесячно выплачивать им денежную компенсацию за наем или поднаем жилых помещений [2].

Порядок признания военнослужащего нуждающимся в жилищном обеспечении на основе постоянного проживания:

Во-первых, для обеспечения жилищным помещением для постоянного проживания гражданин, проходящий военную службу, подает в уполномоченный орган жилищного обеспечения определенный перечень документов [6, с. 13].

Во-вторых, после того как документы военнослужащего будут рассмотрены территориальным органом жилищного обеспечения принимается решение о том, чтобы признать гражданина, проходящего военную службу, нуждающимся в жилищном обеспечении либо будет принято решение об отказе в постановке на учет, о чем военнослужащий получает уведомление.

В соответствии с законодательством Российской Федерации гражданин, проходящий военную службу, будет иметь право на то, чтобы приобрести постоянное (социально гарантированное) жилищное помещение, которое они приобретают в случае, достижения военнослужащим установленной статьей 15 Федерального закона «О статусе военнослужащих» № 76-ФЗ определенной выслуги лет или же вследствие иных обстоятельств, которые предусмотрены в законодательстве Российской Федерации

Однако до того, как у гражданина, проходящего военную службу, появляется право на постоянное жилищное помещение, он и его семья могут быть выселены из занимаемого жилищного помещения, при условии, что военнослужащий досрочно прекращает службу вследствие неуважительной причины.

Транспортное обеспечение военнослужащих и членов их семей – это предоставленная как для граждан, проходящих военную службу, так и для членов их семей денежная выплата либо проезд на общественном транспорте на безвозмездной основе.

Руководствуясь 16 статьей Федерального закона «О статусе военнослужащих» № 76-ФЗ, которая отвечает за право на охрану здоровья и медицинскую помощь, мы можем сформулировать определение медицинского обеспечения граждан, проходящих военную службу и членов их семьи.

Медицинское обеспечение военнослужащих и членов их семьи – это такой комплекс мероприятий организационного и медицинского характера, который осуществляется командованием воинских частей,

органами управления медицинской службой, военно-медицинскими организациями, медицинскими частями и медицинскими пунктами в целях сохранения и укрепления здоровья граждан, проходящих военную службу, своевременного оказания им медицинской помощи, восстановления их трудоспособности и боеспособности.

Наряду с военнослужащими члены их семей так же имеют право на медицинскую помощь. При лечении в амбулаторных условиях лекарственные препараты для медицинского применения им отпускаются за плату по розничным ценам, за исключением случаев, когда в соответствии с федеральными законами и иными нормативными правовыми актами Российской Федерации плата не взимается [3].

Граждане, проходящие военную службу по контракту (за исключением курсантов военных профессиональных образовательных организаций или военных образовательных организаций высшего образования), и члены семей военнослужащих граждан имеют право на санаторно-курортное лечение и организованный отдых в санаториях, домах отдыха, пансионатах, детских оздоровительных лагерях, на туристских базах федеральных органов исполнительной власти и федеральных государственных органов, в которых федеральным законом предусмотрена военная служба за плату в размере полной стоимости путевки, если иное не предусмотрено законодательством Российской Федерации.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что Российская Федерация в соответствии с законодательством помогает в улучшении и обеспечении граждан, проходящих военную службу, определёнными гарантиями, которые помогают в жизни данной категории граждан и членам их семей.

Библиографический список

1. Корякин, В. М. Социальные гарантии, предоставляемые семьям военнослужащих : правовая энциклопедия военнослужащего / В. М. Корякин, О. В. Скулакова. – Москва : Региональное общество движения «За права военнослужащих», 2018. – 288 с. – ISBN 978-5-93297-116-1.

2. О порядке выплаты денежной компенсации за наем (поднаем) жилых помещений военнослужащим – гражданам Российской Федерации, проходящим военную службу по контракту, гражданам Российской Федерации, уволенным с военной службы, и членам их семей : с изменениями и дополнениями на 27 ноября 2019 года : Постановление Правительства Российской Федерации № 909 от 31 декабря 2004 года // ГАРАНТ.РУ : информационно-правовой портал : сайт. – 2022. – URL: <https://base.garant.ru/12138435/> (дата обращения: 24.02.2022).

3. Об утверждении Правил организации в органах федеральной службы безопасности работы по обеспечению жилыми помещениями : с изменениями и дополнениями на 23 мая 2013 года : Приказ ФСБ Российской Федерации № 590 от 24 октября 2011 года // ГАРАНТ.РУ : информационно-правовой портал : сайт. – 2022. – URL: <https://base.garant.ru/70115828/> (дата обращения: 06.03.2022).

4. Об утверждении Программы первоочередных государственных мер по усилению социальной защиты военнослужащих РФ, лиц, уволенных с военной службы, и членов их семей в условиях экономической и военной реформ : Распоряжение Правительства Российской Федерации № 203-рп от 27 марта 1993 года // ГАРАНТ.РУ : информационно-правовой портал : сайт. – 2022. – URL : <https://base.garant.ru/6308136/#friends> (дата обращения: 20.02.2022).

5. Российская Федерация. Законы. О статусе военнослужащих : Федеральный закон № 76-ФЗ : текст с изменениями и дополнениями от 11 июня 2022 года : принят Государственной Думой 6 марта 1998 года : одобрен Советом Федерации 12 марта 1998 года // КонсультантПлюс : справочно-правовая система : сайт. – 2021. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_18853/ (дата обращения: 09.12.2021).

6. Сорокин, С. С. Риск должен быть оплачен / С. С. Сорокин // За права военнослужащих. – 2017. – № 5. – С. 12–18.

А. А. Дацко,

студент факультета филологии, истории и обществознания

Т. Л. Южакова,

кандидат исторических наук, кандидат юридических наук, доцент,
доцент кафедры истории, обществознания и педагогических технологий

МЕСТО ВОСТОКА В МИРОВОМ ПРОГРЕССЕ

В данной статье анализируется значение Азии в развитии науки, культуры, торговли и мирового прогресса в целом. Анализ выполнен на основе сведений о Древнем и Средневековом Востоке из трудов как античных и средневековых, так и современных историков. Дается характеристика развития стран Востока в период античности и средневековья. Авторы приходят к выводу о колоссальном значении достижений Азии и о незаслуженно малой изученности её истории, по сравнению с историей Европы.

Ключевые слова: Восток, Азия, страны Востока, торговля, культура, наука, Европа, Запад, завоевания, процесс глобализации, религиозные идеи, экономика, прогресс.

A. A. Datsko,
student of Philology, History and Social
T. L. Yuzhakova,
Ph.D. in History, PhD in Law, Associate Professor of the History, Social
Studies and Educational Technology

THE PLACE OF THE EAST IN WORLD PROGRESS

This article analyzes the importance of Asia in the development of science, culture, trade and world progress in general. The analysis is based on information about the Ancient and Medieval East from the works of both ancient and medieval and modern historians. The article describes the development of the Eastern countries in the period of antiquity and the Middle Ages. The authors come to the conclusion about the colossal significance of the achievements in Asia and the undeservedly small study of its history, compared with the history of Europe.

Keywords: East, Asia, Eastern countries, trade, culture, science, Europe, West, conquests, globalization process, religious ideas, economy, progress.

Изучению истории стран Востока сегодня уделяется недостаточно внимания. В основном преобладает научный интерес к истории стран Европы. Современные люди далеко не всегда проявляют интерес к прошлому азиатского мира. Отчасти виной этому выступает резко негативный взгляд на Восток, его оценка как периферии мира, которая не может ничего противопоставить в данный момент Западу, а, следовательно, и изучение его истории отходит на второй план. Да и рассматривается Восток зачастую лишь как фон для истории расцвета западного мира. Тем не менее, именно в Азии зародились мировые религии, цивилизация, наука, высокая культура и экономика, пока тем временем во всём остальном мире царили невежество, отсталость, грубость и хаос. Именно при помощи продвинутого и развитого Востока происходил подъём Европы, которая реально начала возвышаться в некоторых сферах жизни только в XV веке, после открытия новых торговых путей, в том числе и пути в Новый Свет. Азия фактически была центром мира.

Данная тема освещена в трудах таких историков, как П. Франкопан, Э. Салем, В. И. Кузищин, Б. А. Тураев, Э. Бикерман, Л. Е. Гринин, Ф. Бродель, Е. С. Богословский и др. Тем не менее, сама проблема роли восточных цивилизаций в становлении современных науки, торговли и культуры изучена недостаточно.

Целью данной работы является выяснение роли Востока во всеобщем мировом развитии. Данная тема актуальна, так как она поднимает вопрос несправедливого умаления заслуг стран и народов Азии,

зародивших первые в мире цивилизации и способствовавших развитию всего остального мира.

Восточный мир – термин, относящийся к народам, религиям и философским учениям, в зависимости от контекста, включающий географически страны Азии, культуры к северу от Океании, и к востоку от Европы [5].

В IV тысячелетии до н.э. на благодатных землях Древнего Востока появились первые очаги цивилизации: египетский – в долине р. Нил и шумерский – в низовьях Евфрата и Тигра (Междуречье). Зарождается государственность со всеми её признаками. Именно здесь царём Вавилона Хаммурапи были записаны первые законы, здесь же стала развиваться наука, и отсюда начали протягиваться первые торговые пути. Египет поражал своими колоссальными строениями и высокими познаниями в различных науках, в том числе и в медицине [1, с.72]. Громадные по величине, безупречные по форме, изумительные по точности математического расчёта пирамиды и храмы служат доказательством высокого уровня развития строительного искусства [1, с. 68]. Финикийцы плавали в Египет, к Эгейскому морю, до Испании и Гибралтарского пролива. Финикийцами же было создано алфавитное письмо, послужившее основой для греческого, арамейского, латинского и даже, в конечном счёте, русского алфавита [1, с. 92]. Хотя из этой колыбели вышли многие королевства и империи, самой могущественной была империя персов, начавшая своё восхождение в VI веке до н. э. В Древней Персии была хорошо развита торговля, о чём свидетельствует тот факт, что царь Дарий построил роскошный дворец в Сузах из кедра, привезённого из Ливана, чёрного дерева и серебра из Египта, чистого золота из Бактрии, лазурита и киновари из Согдианы, слоновой кости из Индии и бирюзы из Хорезма [4].

В 336 году до н.э. престол Македонского царства занимает Александр Македонский. Во время своих великих завоеваний он даже не смотрел в сторону Европы, так как там не было культуры, городов, славы, богатства. Исключением была только Греция. Его внимание больше привлекал Восток, ведь здесь располагались основные центры науки, ресурсов, искусства [4, с. 20]. Именно с покорением Азии Македонское царство стало превращаться в одну из могущественных империй древности. Кроме того, Рим также обязан своим возвышением Востоку, ведь в новую эру Рим вывела переориентация на территории Восточного Средиземноморья и расположенные за ними земли. Слава и величие Рима стали формироваться преимущественно после завоевания Египта и устремления на восток – в Азию [4, с. 31]. То есть, как можно видеть, развитие мощных государств Европы было бы невозможным без взаимодействия с Востоком.

В 119 году до н. э. Китай, управляемый династией Хань, проложил торговый путь через горы Памира. Именно тогда появился знаменитый

Шёлковый путь. Была открыта дверь к трансконтинентальным связям. Благодаря этому, например, ткань и бамбук из Сычуаня доставлялись за тысячи миль на рынки Бактрии, а шёлк использовался как надёжная валюта почти по всей Евразии. Бурное развитие торговых связей привело к усложнению государственной систематизации торговых отношений в странах Азии, что полноценно произошло в полной мере на Западе почти через тысячу лет. Данный торговый путь был как артерия, которая соединяла Восток и Запад, просвещая последний. Мы думаем, что глобализация – это феномен преимущественно современный, но, как видно, его признаки наблюдались уже 2000 лет назад.

В I–II веке н. э. получили своё развитие в Персии инвестиционные проекты в портах, например, в Харакене, что увеличивало объём морской торговли. Это привело к тому, что центральная казна просто ломилась от транзитных пошлин и налогов. Объёмы как местной, так и международной торговли всё увеличивались и появлялись крупные инфраструктурные проекты [4, с. 40].

Стоит также упомянуть Византийскую империю, которая тоже была азиатским государством. Она долгое время была крупнейшим торговым, культурным и научным очагом. Так, при императоре Юстиниане I были построены замечательные храмы, сохранившиеся до наших дней: собор Св. Софии в Константинополе и церковь Сан-Витале в Раванне [3, с.37]. Византийские изделия из камня и слоновой кости, ткани и художественное стекло весьма ценились в Европе и Азии и имели широкое распространение за пределами империи [3, с.62].

Не только товары перемещались по торговым путям, которые соединяли Центральную Азию, Тихий океан, Индию, Персидский залив и Средиземноморье, но и идеи, особенно религиозного характера. «Все теологические и интеллектуальные пространства Шёлкового пути были полны народа» [4, с. 45]. Именно на Востоке, а не на Западе зародились мировые религии современности. Здесь же власть политическая стала использовать власть религиозную для сплочения других вокруг себя, для достижения своих целей и демонстрации своей мощи и богатства через богато украшенные храмы. При этом правители повышали свой статус не только через ту религию, приверженцами которой сами являлись, но и благодаря оказанному покровительству в адрес иных религиозных воззрений. Например, в 410 году шах Йездигерд I, придерживавшийся зороастрийского религиозного учения, провёл ряд встреч для того, чтобы стандартизировать религиозные убеждения и определить статус христианской церкви. После этого последователи христианства в Персии говорили о нём, как о «победоносном царе царей, на которого полагается церковь». Религиозная терпимость шла рука об руку с экономическим ростом [4, с.73].

В VII веке н. э. на Востоке начал свои завоевания Арабский халифат. После завоевательных походов в него вошли территории Малой Азии, Северной Африки, большей части Пиренейского полуострова, Средней Азии и других земель. Теперь именно Арабский халифат стал центром просвещения, науки, искусства, торговли. Мусульманские завоеватели создали обширную сеть торговых и коммуникационных артерий, находящихся под их контролем. Торговля велась практически по всей Евразии, о чём свидетельствует широкое распространение куфических фельсов, дирхемов и динариев. У восточных славян, например, серебряные куфические дирхемы, привезённые к ним арабскими торговцами, одно время были чуть ли не основной денежной единицей наравне с серебряной гривной.

Важными частями этих торговых путей были крупные города. Богатство этих городов поражало. Так, исходя из количества бань и необходимого для их поддержания персонала, невероятного количества ванн в частных домах, исследователи сделали вывод, что население некоего города составляло около 1,5 млн. человек [6]. Город этот назывался Мадинат аль-Салам, или Город мира, который сейчас мы все знаем как Багдад. Стоит также отметить созданный «путь мехов», по которому велась торговля животными, мехом, кожей. По данному пути велось торговое сообщение со Скандинавией. Во времена викингов самые смелые, стойкие люди отправлялись не на Запад, а на Восток и на Юг [4, с. 134]. Один из ведущих специалистов по валютам рассчитал, что прибыль от торговли с исламскими восточными странами составляла до десятков, а иногда и сотен миллионов серебряных монет. По нашим меркам, это была мультимиллионная индустрия [4, с. 136]. Казна ломилась от средств, что привело страну к эпохе процветания и интеллектуальной революции. Наличие богатых покровителей также способствовало одному из самых грандиозных периодов расцвета науки в истории. Перспективные учёные, большинство из которых не были мусульманами, стекались ко двору Багдада и в центры наук по всей Центральной Азии, такие как Бухара, Мерв, Гундишапур и Газни [4, с. 116]. Арабские учёные того времени, среди которых – аль-Хайсам, Абу аль-Бируни, установивший, что мир вращается вокруг Солнца и вокруг своей оси, Али ибн-Сина, известный на Западе как Авиценна, аль-Фараби и другие, известны во всём мире до сих пор.

В 1453 году под натиском турок пал Константинополь. На его месте появилась новая могущественная империя Востока – Османская империя, державшая в течение нескольких веков в страхе всю Европу. Теперь основная часть торговли сконцентрировалась здесь. В Европе тем временем процветали религиозный фундаментализм, нетерпимость к другим верам и религиозный фанатизм. Начавшая свой подъём Европа стала выдворять мусульман, евреев, а они, в свою очередь, бежали со всем

своим имуществом в Османскую империю, принося стране огромный доход и процветание. Империя Османов быстро стала ведущей мировой державой, захватившей огромные территории [2, с. 280]. В определённый период времени ни одна из существовавших в тот период держав не могла соперничать с Турцией в военной мощи.

Главенствующее положение Восток занимал до тех пор, пока в 1492 году Кристофаль Колон, более известный как Христофор Колумб, открыл земли Америки, названные Новым Светом. Золото поступало в Испанию в таких количествах, что середину XVI века стали называть возвращением эпохи легендарного царя Соломона. Новое богатство Европы дало ей уверенность в себе и в своих силах. Она стала преемницей славы, величия и развитости Востока. Хотя историки называли и продолжают называть тот период Ренессансом, это было не возрождение. Это был настоящий «Несанс» – рождение. Европа впервые за всю историю человечества оказалась в центре внимания, в центре мира [4, с. 240].

Проанализировав различные источники, можно сказать, что изначальным центром прогресса был именно Восток. Сюда стекались видные умы того времени, предприимчивые торговцы, умелые политики и полководцы. Не Европа была центром мира, а Азия. Перспектива провести жизнь в болотах Италии, в Центральной Европе или Скандинавии не выглядела привлекательной для молодых людей, желающих разбогатеть и сделать себе имя. В XIX веке они стремились в США, на Запад, чтобы обрести славу, знания и богатства. А ранее молодые люди отправлялись на Восток. Азия была тем местом, где зародились и развивались наука, торговля, местом, за счёт которого возвышались древние и средневековые страны Европы. Вся жизнь Запада неразрывно связана с жизнью Востока. Восточные цивилизации оказали огромное влияние на развитие мировой науки, торговли, культуры. Следует уделять больше внимания истории древних и средневековых азиатских держав, не ограничиваясь только историей Европы. Нет сомнений в том, что данный вопрос требует более своего детального и масштабного изучения.

Библиографический список

1. Восточный мир // Wikiaro.ru : [сайт]. – 2021. – URL: https://wikiaro.ru/wiki/Eastern_world (дата обращения: 11.09.2022).

2. Деревенский, Б. Г. Византия / Б. Г. Деревенский ; художник Т. В. Канивец. – Санкт-Петербург : Балтийская книжная компания, 2012. – 96 с. – ISBN 978-5-9123-3274-6.

3. История средних веков : в 2 томах. Т. II : учебник. – 2-е изд., перераб. / С. Д. Сказкин, А. Д. Люблинская, Ю. М. Сапрыкин [и др.]. – Москва : Высшая школа, 1977. – 336 с.

4. Крушкол, Н. Ф. Хрестоматия по истории древнего мира : пособие для учителей / Ю. С. Крушкол, Н. Ф. Мурыгина, Е. А. Черкасова. – Москва : Просвещение, 1975. – 272 с.

5. Франкопан, П. Шёлковый путь / П. Франкопан ; перевод с английского В. Ю. Шаршуковой. – Москва : Эксмо, 2018. – 688 с. – (Путешественники во времени). – ISBN 978-5-699-95706-4.

6. Rusum Dar al-Khilafah. The rules and regulations of the Abbasid court / Rusum Dar al-Khilafah ; Transl. from the Arabic with introd. and notes by Elie A. Salem. – Beirut : American university of Beirut, 1977. – 134 p. – URL: https://rusneb.ru/catalog/000201_000064_BJVVV317938 (дата обращения: 11.09.2022).

М. А. Демченко,
ученик 5 «К» класса МБОУ СОШ № 16 г. Славянск-на-Кубани
Научный руководитель – К. С. Штин,
учитель истории и обществознания МБОУ СОШ № 16
г. Славянск-на-Кубани

СОБЫТИЯ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ ГЛАЗАМИ ДЕТЕЙ (ПО ВОСПОМИНАНИЯМ С. В. ЛЕЗГОВКО)

В статье поднимается проблема сохранения памяти о событиях Великой Отечественной войны. Представлены воспоминания бывшего директора школы № 52 с. Ачуево Славянского района Краснодарского края, который ребенком с 9 августа 1941 г. по 17 сентября 1943 г. жил в оккупированном фашистами с. Стригово Брянской области. В воспоминаниях отражена повседневная жизнь детей военного времени, их отношение к происходящим событиям.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, оккупация, историческая память.

M. A. Demchenko,
student of secondary school No. 16 in Slavyansk-on-Kuban
Supervisor – K. S. Shtin,
history and social studies teacher in secondary school No. 16
in Slavyansk-on-Kuban

THE EVENTS OF THE GREAT PATRIOTIC WAR THROUGH THE EYES OF CHILDREN (ACCORDING TO THE MEMOIRS OF S. V. LEZGOVKO)

The article raises the problem of preserving the memory of the events of the Great Patriotic War. It presents the memoirs of the former headmaster of school No. 52 in the village of Achuyevo, Slavyansky district of the Krasnodar

Territory, who as a child from August 9, 1941 to September 17, 1943 lived in the village of Strigovo, Bryansk region, occupied by the Nazis. The memoirs reflect the daily life of wartime children, their attitude to the events taking place.

Keywords: the Great Patriotic War, occupation, historical memory.

Память о войне – это та ценность, которая позволяет сохранять связь между поколениями, является «прививкой» от повторения страшных событий.

Федеральной службой государственной статистики РФ к 75-летию Победы СССР в Великой Отечественной войне были проведены опросы, которые показали, что память о войне у молодого поколения заметно размывается, так 30 % считают, что подростки слушают рассказы о войне без интереса; 21 % – что семейные истории необходимо сохранять; 16 % – в группе 18–24 лет считают Великую Отечественную войну далекой историей, а 10 % – не знают, что такое минута молчания [1].

Опрос проводился у жителей России в возрасте от 16-ти до 60-ти лет, большинство опрошенных (86 %) все же говорят о том, что значение Великой Отечественной войны не теряется с годами [1].

Сегодня наше государство реализует целенаправленную политику по сохранению памяти о ВОВ. Открываются архивы, создаются высокотехнологичные музеи, собираются воспоминания оставшихся в живых ветеранов.

В этой связи становится актуальным и сохранение семейной памяти. Ведь война затронула не только мужчин, ушедших защищать свою Родину, но и женщин, стариков, детей. Последняя категория является интересной для нас. Мы считаем, что дети, наравне со взрослыми, являлись непосредственными участниками военных событий. Они голодали в Ленинграде, их бомбили на оккупированных территориях, были сынами полков, добывали сведения для партизан, работали в колхозах и на заводах, жертвовали своими жизнями, приближая общую Победу.

В нашей статье события Великой Отечественной войны представлены глазами моего деда, Лезговко Сергея Васильевича. Более 40 лет он проработал учителем. С 1972 г. по 2002 г. возглавлял школу в селе Ачуево Славянского района Краснодарского края. Преподавал историю, русский язык, литературу.

Родился дед 5 мая 1933 г. в с. Стригово Почепского района Брянской области. Когда началась война, ему исполнилось 8 лет, 1 месяц и 17 дней. На начало войны их у матери было трое: два мальчика (дед был старшим) и девочка, но мать была беременна, ожидался четвертый ребенок.

Отец в тот момент уже воевал на фронте, с которого так и не вернулся. Долгое время он считался пропавшим без вести. Только совсем недавно, после того как стали публиковать архивные данные в Интернете,

мы нашли информацию, что Василий Федосович ушел 16 января 1945 г. в разведку и не вернулся. Место его захоронения находится в Словении, с. Любляны, могила № 1.

В июле 1941 г. немецкие самолеты начали бомбить железнодорожную станцию Жудилово, которая находилась в пяти километрах от села деда. Заслышав визжащий звук самолёта, дед брал брата и сестру, и они бежали в окоп, который дед вырыл в зарослях вишенника ещё до начала бомбёжек.

9 августа 1941 г. в с. Стригово вошли немцы. Ехали они верхом на лошадях и на велосипедах. Сразу была установлена власть тех, кто был недоволен советской властью. Бургомистр, староста и полицаи были назначены из местных жителей. Эти люди выполняли все приказы оккупантов. Отправляли молодых людей на работы в Германию, забирали у местных жителей скот, расклеивали на заборах объявления, которые заканчивались так: «За нарушение порядка – расстрел!»

Местным жителям запрещалось выходить из дома, когда немцы прогуливались по улицам села. Однажды пятилетний брат деда Петр выскочил на улицу и посмотрел на двух гуляющих немцев. Они натравили на мальчишку собаку, которая кинулась на него и повалила на землю, прикусив руку. Смеясь, фашисты отозвали зверя, а ребенок с тех пор стал заикаться. Деду в тот день крепко попало от матери за то, что недосмотрел за младшим братом.

В начале оккупации немцы согнали всех жителей в центр села и на глазах сельчан расстреляли председателя сельского совета Сердюцкого, его выдал назначенный бургомистр. В детской памяти хорошо сохранились воспоминания о том страшном событии.

4 декабря в семье деда родилась еще одна сестра. Теперь детей было уже четверо. Дед так вспоминал тот день: «Стоял сильный мороз. Снегу было очень много. Наша хата еле виднелась из сугробов. В хате было холодно. На окнах иней. Ночь. Матери плохо. Я отправился за теткой Палагой через Гремячий ров. Проваливаясь в снегу, еле добрался до тетки и сообщил, что мать умирает. Тетка быстро собралась, мы отправились в обратный путь и успели к тому, когда на всю хату Мария (новорожденная) закричала».

Дед всеми силами старался помогать матери. Зимой готовил пряжу, помогал ткать холсты. Весной – сажал картофель, сеял рожь. Он изготовил ручную мельницу (в 9 лет!), на которой молот зерно. Из этой муки, с добавлением картофеля, пекли хлеб. У семьи была старая, костлявая корова, которую не забрали захватчики. Она давала очень мало молока, но его как раз хватало, чтобы прокормить детей. Было и несколько куриц. Дед вспоминает: «Мать, уходя на работу в поле, оставила мне три куриных яйца, сказав, что если придет немец, то отдать их ему. Я остался дома, смотрел за детьми. В полдень пришел немец. Пожилой. В зеленой шинели и зеленой каске. Я отдал ему два яйца, опасаясь, что если придет еще

немец, то отдам последнее. Однако пожилой немец потребовал третье яйцо. Я отдал его ему и после переживал, что если явится еще один и мне ему нечего будет дать, то нас убьют».

В 1942–1943 учебном году дед учился в первом классе стриговской школы. Первая учительница, Лисовская Евдокия Алексеевна, из дворянского сословия, с восторгом приняла приход немцев. Говорила: «Посмотрите, дети, вон наши освободители пришли!» Так рассказал дед. Конечно, эта фраза учителя деда смущает, неужели среди русских были те, кто хотел прихода захватчиков?

В классе было 30 учеников. На всех – один букварь, советский. Всё советское было зачеркнуто. Оставили только то, что являлось нейтральным. Писали на грифельных досках. Читали написанное хором.

17 сентября 1943 г. Стригово было освобождено от немцев. Освободителей встречали с ликованием. Дед вспоминает и то, что после освобождения был проведен сход граждан с вопросом о судьбе бургомистра, на собрании было решено предателя и мироеда казнить через повешение.

После освобождения от оккупации был восстановлен колхоз «Стригово». Немцы, отступая, сожгли ветряную мельницу, несколько домов, вырубил сосновую рощу, и все рощи вокруг села. Не обрабатывались многие участки земли. Всё это необходимо было восстанавливать. Женщины копали землю лопатами, по 8 соток в день. Дети помогали во всем родителям. На правах старшего, дед смотрел за младшими, учился управлять лошадьми, которые появились в колхозе. В период летних каникул вместе со своими одноклассниками-мальчишками боронил все земли колхоза, которые засеивались вручную из лукошка. Ежедневно, с самого раннего утра, они готовили свою пару лошадей: проверяли хомуты, чинили их, проверяли гужи, бороны. Впрягали в бороны лошадей и вели их по земляному полю, босиком, в домотканной одежде, зачастую впроголодь. И так всё лето. Три месяца. Правление колхоза отметило труд ребят, выделив каждому по 30 рублей.

На зимних каникулах ребята вывозили навоз в поле под будущий урожай, где его складывали в скирды, а весной разбрасывали и закапывали. Хлебопоставки в 1944 и 1945 гг. колхозом были выполнены на 111 %, в этом была заслуга и моего деда с его друзьями.

Кроме работы в колхозе, на дедушке были и домашние обязанности, в которые входила заготовка сена для коровы. Сено он косил ручной косой, сушил и складывал в стог. А поздним вечером, у сального фитиля, дед учил уроки, читал книги, ведь завтра необходимо было отчитываться перед учителем. В 1949 г. дед закончил полный курс семилетней школы с отличием.

Такова война глазами рано повзрослевшего ребенка, который прилагал все силы для помощи своей семье и стране. Воспоминания детей

войны – это ценный исторический источник, который способствует не только сохранению памяти, но и позволяет более полно изучить события Великой Отечественной войны, в буквальном смысле прочувствовать их.

Библиографический список

1. 75 лет ПОБЕДЫ. Совместная онлайн-конференция Росстата и Музея Победы : [презентация проекта «Цифры Победы»] // Федеральная служба государственной статистики : [сайт]. – 2022. – URL: <https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/Pobeda.pdf> (дата обращения: 10.05.2022).

Е. Н. Ковалев,
студент факультета филологии, истории и обществознания
Научный руководитель – А. С. Демченко,
кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры истории,
обществознания и педагогических технологий

ВЛИЯНИЕ «АЛЬТЕРНАТИВНОЙ» ИСТОРИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ

В статье анализируется влияние такого феномена, как «альтернативная» история. Рассматривается её влияние на формирование исторических представлений школьников. Автором выявлены отрицательные стороны феномена «альтернативная», а также преимущества использования её в учебном процессе.

Ключевые слова: история, фальсификация, параистория, методика.

E. N. Kovalev,
student of Philology, History and Social
Supervisor – A. S. Demchenko,
Ph.D. in History, Associate Professor of the History, Social Studies
and Educational Technology

THE IMPACT OF “ALTERNATIVE” HISTORY ON THE FORMATION OF SCHOOLCHILDREN’S HISTORICAL PERCEPTIONS

The article analyzes the influence of such a phenomenon as “alternative” history. Its influence on the formation of historical representations of schoolchildren is considered. The author reveals the negative sides of the phenomenon of “alternative”, as well as the advantages of using it in the educational process.

Keywords: history, falsification, parahistory, methodology

Термин «история» содержит в себе обширные и многогранные значения. Мы можем говорить как об истории государства, так и о развитии одного из народов, проживающих на его территории. Можно осветить историю отдельного населённого пункта или исследовать какую-либо отдельно взятую личность. Однако всё же данное разнообразие в объектах исторического анализа позволяет дать обобщающее определение такому сложному феномену как «история».

Понятие «история» традиционно принято рассматривать как, во-первых, процесс изменений происходящих в течение времени. Во-вторых, она представляет собой отдельную научную область знаний, которая занимается исследованием отдельных объектов, изменяющихся в течение этого же времени. В-третьих, историей можно назвать само повествование о прошлом, и что о нём рассказывается [4, с. 31]. Всё это позволяет говорить о том, что объектом исторического познания являются в большей степени нематериальные явления прошлого, которые практически невозможно проверить экспериментальным методом – главным инструментом точных наук.

Такое особое положение позволяет выделить как «минусы», так и «плюсы» истории как научной области, а также определить влияние их на формирование исторических представлений школьников.

К недостаткам истории традиционно относят возможность её фальсификации. Сознательно ложная трактовка исторических фактов всегда использовалась для легализации своих политических прав со стороны привилегированной части общества. Однако это не единственная ситуация, в которой может использоваться фальсификация истории. Например, в связи с происходящими событиями в Украине, можно вспомнить мифы, которые культивировались в сознании малороссов для создания образа агрессора в лице России.

Одним из классических тезисов, который представляет собой попытку фальсификации истории, является представление о том, что Украинские земли были колонией России [5]. Однако данное положение рассыпается при более внимательном рассмотрении исторических событий. Так известно, украинские земли по собственной воле влились в состав Русского государства при гетмане Б. Хмельницком в 1654 г. в связи с внешними угрозами для казацкого населения данной территории. При Екатерине II начался процесс раздачи дворянского статуса и соответствующих привилегий казачьей элите на территории Малороссии. Тем самым Украинские земли становились органической частью обширной Российской империи, в которой сохранялись традиционные черты в совокупности с развитием общероссийских политических и экономических тенденций, что уже в корне отличается от колониализма в

классическом его понимании. Касаемо советского периода, название политики – «украинизация» – говорит уже само за себя и т. д.

Таким образом, ученики могут стать жертвами фальсификации истории.

Следующим недостатком, с которым можно столкнуться при изучении истории, является такой феномен, как параистория. Её можно определить следующим образом. Параистория – это литературно-публицистические и идейно-религиозные работы, претендующие на статус научных, но такими в действительности не являющиеся [1]. Главной чертой данных работ, отличающих их от фальсификации, является коммерческий характер.

Ярким представителем данного направления является советский и российский математик А. Т. Фоменко [2, с. 1187]. Им и его сторонниками была разработана концепция исторического развития, получившая название в научных кругах, как «Новая хронология». Сущность её заключается в том, что история человеческой цивилизации на самом деле не такая уж и давняя, а исторические события имеют кардинально отличающуюся от общепринятой последовательность. Например, одним из основных положений «Новой хронологии» является смелое утверждение, что такие азиатские цивилизации, как Китай и Япония, существуют не больше, чем европейские. А их языки произошли от перевода летописей европейцев.

Таким образом, фальсификация истории и феномен параистории представляют собой угрозу для конструирования исторической картины мира. Особенно это касается школьников, так как основы мировоззрения формируются ещё в детские годы. Молодые умы могут стать жертвами фальсификации исторических фактов или параисториков-шарлатанов. Поэтому профессиональным историкам, и в том числе учителям истории, необходимо приложить усилия для развеивания обмана и паранаучных исторических учений.

Тем не менее, наличие у истории фальсификаций и псевдонаучных исторических трудов позволяет обратить данные недостатки в преимущества и направить их на пользу, в том числе и в учебном процессе. Например, это построение на уроках истории альтернативных моделей исторического развития. Целью такой деятельности является более углубленное понимание смысла и закономерностей явлений и процессов прошлого.

Данное явление в научных кругах получило название «ретроальтернативистики», то есть создание альтернативных сценариев исторического развития, если то или иное событие не произошло или имело другой результат. Применение такой методики «альтернативной» истории на уроках имеет ряд существенных преимуществ. Во-первых, актуализирует все имеющиеся знания. Во-вторых, даёт широкую свободу

для творческой деятельности учеников. В-третьих, расширяет уже имеющиеся знания об истории, закономерностях и явлениях прошлого и т. д.

Применение методики альтернативной истории можно рассмотреть на следующем примере: что бы было, если заговор против императора Павла I завершился неудачей? [3] В процессе рассмотрения данного тезиса учениками могли бы быть сделаны следующие предположения [3, с. 257]:

1. Оппозиция и недовольство в лице помещиков и дворян подавляется.

2. Император Павел I продолжает Восточную политику.

3. Победы на Востоке ускоряют рост промышленности в России и т. д.

Всё это демонстрирует следующее: альтернативная история может быть использована для положительного влияния на учеников, развития их умственных и творческих способностей.

Таким образом, использование альтернативной истории в школе, которая включает в себя как фальсификацию, так и паранаучные взгляды, несёт в себе как положительные, так и отрицательные черты. Учителю необходимо научить школьников не только критически подходить к различного рода историческим трудам и фактам, но и уметь самим выстраивать причинно-следственные связи для более углубленного понимания процессов прошлого, настоящего и будущего.

Библиографический список

1. Архицкий, Н. А. Фолк-хистори: цели и причины возникновения // Н. А. Архицкий // Россия молодая : сборник материалов XIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Кемерово, 2021). – Кемерово : Кузбасский государственный технический университет имени Т. Ф. Горбачева, 2021. – С. 94710.1–94710.5.

2. Попова, Д. А. Фальсификация истории и альтернативная история – какова их сущность? / Д. А. Попова // Гуманитарные науки в современном вузе: вчера, сегодня, завтра : материалы международной научной конференции / под редакцией С. И. Бугашева, А. С. Минина (г. Санкт-Петербург, 2019). – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, 2019. – С. 1186–1189.

3. Райко, Д. Н. Создание альтернативных моделей прошлого на уроках истории / Д. Н. Райко // Народное образование. – 2011. – № 10 (1413). – С. 256–264. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17068248> (дата обращения: 03.04.2022).

4. Романовская, Е. В. Альтернативная история / Е. В. Романовская // Человек. История. Культура / ответственный редактор В. Л. Чепляев ;

Поволжский институт управления имени П. А. Столыпина – филиал ФГБОУ ВПО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации». – Саратов : Поволжский институт управления имени П. А. Столыпина, 2017. – С. 31–34.

5. Ставицкий, А. В. Миф об Украине как колонии Российской империи / А. В. Ставицкий // Преподавание истории в школе. – 2014. – №8. – С. 16–19. – URL: <http://pish.ru/blog/archives/3418> (дата обращения: 01.04.2022).

Д. А. Корниенко,
студент факультета филологии, истории и обществознания
Научный руководитель – Д. Н. Гречишко,
кандидат исторических наук, доцент кафедры истории,
обществознания и педагогических технологий

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАСТРОЕНИЯ РИМСКОГО СОЦИУМА ВО II–III ВВ. КАК УСЛОВИЕ РАСПРОСТРАНЕНИЯ МИТРАИЗМА

В статье рассматривается распространение и утверждение митраизма на территории римской империи во II–III вв. в контексте социально-психологических трансформаций римского общества. Автором проведён анализ существующих в современной исторической науке версий происхождения культа Митры, и путей его распространения. Определены причины и факторы утверждения митраизма в римском социуме. Дана характеристика догматических и культовых особенностей митраизма, делавших его привлекательным для всех слоев римского общества. Раскрывается специфика мировоззренческих взглядов, психологии и религиозности римлян II–III вв.

Ключевые слова: митраизм, культ Митры, маздеизм, христианство, фатализм, стоицизм, митреум, тауроктония, римское общество.

D. A. Kornienko,
student of Philology, History and Social
Supervisor – D. N. Grechishko,
Ph.D. in History, Associate Professor of the History, Social Studies
and Educational Technology

THE SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL MOODS OF THE ROMAN SOCIETY IN THE II–III CENTURIES AS A CONDITION FOR THE SPREAD OF MITHRAISM

The article considers the spread and affirmation of Mithraism on the territory of the Roman Empire in the II-III centuries in the context of the socio-psychological transformation of Roman society. The author analyzes the existing versions of the origin of the cult of Mithra, and the ways of its distribution. The causes and factors of mithraism assertion in the Roman society are determined. The characterization of dogmatic and cult features of Mithraism, which made it attractive for all strata of Roman society. The specifics of the worldview, psychology and religiosity of the Romans of the II–III centuries are revealed.

Keywords: Mithraism, the cult of Mithra, Mazdeism, Christianity, fatalism, stoicism, mithreum, tauroctonia, Roman society.

Римское имперское общество всегда было на перепутье разных идейно-религиозных течений. По мере поглощения Римской империей огромных территорий за пределами Италии, в людях росло ощущение, что силы, повелевающие их судьбами, недостижимы. Любая философия или религия, дающая возможность хоть как-то осмыслить происходящее, быстро находила много последователей. С этим связано проникновение иноземных, особенно восточных, верований, часто отличающихся мистическим характером, некоторой таинственностью. К ним относится и загадочный культ Митры, распространившийся в солдатской, купеческой среде, высших слоях населения, и серьёзно соперничавший во II–III вв. н. э. с христианством. Именно эта загадочность, сила и быстрота, с которой данный культ влился в высшие и средние слои населения римской империи и вызывает к нему интерес. Почему именно этот культ смог захватить умы людей и стать крупным соперником христианства? Какие явления социально-психологической жизни римского общества II–III вв. н. э. позволили распространиться ему не только в низших слоях населения, но и захватить умы части высшего сословия, включая некоторых императоров, таких как Нерон, Коммод, Север и др.?

На сегодняшний день в исторической науке сложилось два основных подхода в решении проблемы происхождения и проникновения митраизма в римское общество.

Первый подход говорит об индоиранском происхождении культа Митры и его проникновении на территорию римской империи из эллинистической Малой Азии. В частности, такого взгляда придерживаются ведущие исследователи митраизма и историки-антиковеды, такие как Ф. Кюмон [5; 6], Р. Туркан [11], И. Свенцицкая [7], В. Паневин [1] и др. В поддержку данной версии говорят данные археологии, эпиграфики, письменных источников, включая работы античных авторов. Интерес представляет свидетельство Плутарха о малоазийских пиратах Киликии, исповедовавших митраизм. Их роль в жизни римского средиземноморья была значительной, и не могла не сказаться на распространении различных религиозных культов, включая

митраизм. Способствовала распространению митраизма и активная завоевательная политика Рима, обуславливавшая активные миграционные процессы.

Второй подход подвергает сомнению иранское происхождение античного митраизма. Некоторые историки (С. Викандер, Дж. Хиннелс, Р. Л. Гордон) отстаивают взгляд на греко-римское происхождение культа, лишь позаимствовавшего имя иранского божества.

Но всё же главный вопрос о времени появления и распространения нового культа остаётся открытым по сей день из-за отсутствия письменных источников и скудности археологических находок (на основе которых нам и известно о Митре и его последователях). Ведь если митраизм возник в результате трансмиссии и эволюции маздаизма и проделал путь с Востока на Запад, то наиболее вероятным распространителем его в Европе являются иммигранты (и те же самые пираты). Но следует учитывать, что митраизм отличался не только от латинских верований, но и от большинства восточных верований.

Здесь следует остановиться на работе М. Волкена “The development of the cult of Mithras in the western Roman Empire: a socio-archaeological perspective” [12], где он приводит модель роста количества посвященных культа Митры в Римской империи. Например, если принять начальное количество иммигрантов (посвященных) за 100 человек, а приток прозелитов в десять лет пусть даже за 40 % – то за 70 лет (с 70 г. н. э. до 140 г. н. э.) численность культа увеличилась бы со 100 до 1053-х человек. Увеличивая вероятное количество иммигрантов со 100 до 1000 человек, мы заметим увеличение количества верующих уже до 14751 человека за 70 лет. И тут можно вспомнить историю Плутарха о киликийских пиратах, исповедовавших культ Митры и предположить, что некоторые позже оставили разбойный промысел и поступили на военную службу к Риму (а ведь именно с солдатской среды и началось распространение культа), а если ещё и принять во внимание, что некоторые из них стали позже римскими ветеранами и получили земельные участки не только в Италии, но и в других имперских провинциях, то становится более чем очевидным огромное распространение митраизма в солдатской среде. Или же принять во внимание, что некоторые рекруты в императорской армии являлись выходцами из восточных провинций и тоже были последователями митраизма.

Когда митраизм стал популярен в среде легионеров, а позже и у чиновников, он привлёк внимание римских императоров. Император Нерон принял посвящение в маздеистский ритуал от магов. Позже Аврелиан учредил официальный культ Непобедимого Солнца, Sol Invictus, с которым отождествляли Митру [3].

Теперь, выяснив пути распространения митраизма, рассмотрим причины и факторы, позволившие культуре Митры занять видное место среди верований II–III вв. Основными факторами являлись:

Во-первых, огромные по своему размаху внутренние миграции представителей различных слоёв населения Римской империи. Оборонные, военные, административные, да и простые бытовые нужды заставляли офицеров и солдат, чиновников, вольноотпущенников, рабов, да и просто рядовых жителей Римской империи переходить из пограничных районов в глубину империи и, наоборот, в самые далекие провинции. Эти миграционные процессы не только помогали интегрироваться в состав империи различным народам и людям, но и давало возможность истовым последователям каких-либо религиозных течений приобщить к ним новых последователей (это относится не только к митраизму, а, например и к культуре Изиды и христианству) [2; 4].

Во-вторых, слабость традиционных культов, отсутствие единой государственной религии. Конечно, кто-то может сказать, что существовавший и оформлявшийся тогда культ императора мог бы противостоять новому восточному верованию, но здесь следует отметить всю архаичность «официальной религии» по сравнению с митраизмом (император мог смениться в любой момент и поклоняться уже следовало совсем другому «посланнику богов», а вот Митра был единственным и вечным верховным божеством). И благодаря римской практике синкретизации культов выигрывал от сотрудничества и слияния с иными культурами, будучи изначально более централизованным. Нередко были случаи объединения образов и атрибутов местных богов с культом Митры. Исследователи отмечают, что адепты культа Митры часто действовали сообща с поклонниками культа Великой Матери. Святилища Митры и Великой Матери располагались рядом в Остии и Заальбурге [8].

В-третьих, стремление императоров и чиновников усилить свою власть. Митраизм, который, по мнению Ф. Кюмона и некоторых других исследователей, происходит из Персии, открывал богатые возможности для укоренения восточных традиций в процессе сакрализации власти монарха [5; 6]. Император в роли главнокомандующего мог стать аналогом или помощником Митры в качестве покровителя воинов, что идейно подходило для экспансионистского Рима. Поэтому изначально римские императоры не препятствовали распространению митраизма, затем они становятся на позиции поощрения. В III в. сложились условия для сращивания императорского культа с религиозным почитанием некоторых божеств-покровителей воинов.

В-четвёртых, митраизм, как и иные восточные религии, оказывал сильное психологическое воздействие на своих адептов, затрагивая одновременно их чувства, разум и совесть, поглощая человека целиком. Восточные ритуалы, в отличие от большинства языческих верований

населявших Римскую империю народов, отличались большей пышностью, учения – претензией на большую истинность, а мораль предлагала более высокое понимание добра. Привлекали массу простых людей и церемонии, чёткая иерархия священнослужителей и структура проведения празднеств, таинственность и сложность проникновения в общую массу служителей культа особым процессом приобщения к тайнам посредством инициаций. Древнее знание Востока, его постепенный генезис с философией запада, близость идей митраизма с идеями фатализма и стоицизма (распространёнными в это время), привлекали огромные массы просвещённых людей. Жесткая же нравственная дисциплина идеально подходила для культа Митры в качестве покровителя воинов. Обещание индивидуального духовного очищения и вечной жизни, наполненной бесконечным счастьем, пленяли и удерживали адептов. И если почитание римских богов являлось гражданской обязанностью, то поклонение чужеземным богам – выражением личной воли, сокровенных чувств подданных империи [4].

Следует также отметить, что духовная жизнь и религия Средиземноморья на тот момент времени были пронизаны астрологическими идеями. Отчасти это было обусловлено широким распространением фатализма в тот период. Астрология служила источником новых символов, которые придавали смысл повседневной жизни и в то же время не были связаны с каким-то конкретным местом или сообществом, как в прежних религиях, что было не мало важным во время долгих и частых переездов из провинции в провинцию. Конфигурация звезд оставалась неизменной, независимо от того, в каком месте империи находился путешественник, и поэтому эта конфигурация могла служить замечательной основой для такой универсальной символической системы. Судя по археологическим раскопкам, астрология была популярна в митраизме и играла одну из первостепенных ролей. На тауроктонии (букв. «убийство быка»; важнейший мотив митраистской иконографии, изображавшийся в виде фрески, скульптуры или рельефа митреумов) и других произведениях митраистического искусства часто можно встретить 12 знаков зодиака и знаки Солнца, Луны и планет. Митраистический храм считался «образом космоса». Судя по всему, и сама тауроктония была астральным символом. И к тому же Митра, убивший вселенского быка и «перевернувший» вселенную, уж точно не мог в то время не вызывать благоговения и страха [8; 10].

В итоге, в III в. н. э. могущество Митры стало таким, что казалось, что он почти затмил своих восточных и западных соперников и единолично царит над римским миром. Ареал митраизма достиг потрясающих размахов – от Испании до Германии, от Британии до восточных и североафриканских провинций Римской империи. Но следует заметить, что развитие этот культ получил не везде, а в некоторых

провинциях (например, в Дакии) и вовсе не стал массовым. К тому же приходило время христианства – религии, которая опиралась не на верхние и средние слои населения, а на низшие, составлявшие большинство от всей массы жителей Римской империи. И если христианство было готово принять всех людей, не зависимо от пола, возраста, социального положения и др. отличительных черт одного человека от другого, то митраизм отличала излишняя формализованность, отсутствие гибкости и следование своим принципам. Можно сказать, что, скорее всего, падение культа как раз и было обусловлено тем, что приток неофитов был сильно урезан, адепты этого культа мало кого считали достойными своего внимания. То есть в итоге христианство победило в этой борьбе и вытеснило митраизм благодаря своей открытости, а таинственность и жёсткие принципы, ранее помогавшие митраизму сплотить вокруг себя огромные группы людей, и привели в итоге к его постепенному уходу в небытие.

Библиографический список

1. Акимов, В. В. История Христианской Церкви в доникейский период / В. В. Акимов. – Минск : Ковчег, 2012. – 266 с. // Азбука веры : сайт. – 2022. – URL: https://azbyka.ru/otechnik/Istorija_Tserkvi/istorija-hristianskoj-tserkvi-v-donikejskij-period (дата обращения: 20.03.2022).
2. История Древнего Рима / составитель К. В. Паневин. – Москва : Полигон, 1998. – 896 с. – ISBN 5-89173-035-9.
3. Куликова, Ю. В. Место культа Митры в религиозной реформе императора Аврелиана / Ю. В. Куликова // Локус: люди, общество, культуры, смыслы. – 2017. – № 4. – С. 52–66.
4. Культ Митры и масонский символизм (из Мэнли Холла) // Livejournal : [сайт]. – URL: <https://nemankurt.livejournal.com/5867.html> (дата обращения: 20.03.2022).
5. Кюмон, Ф. Восточные религии в римском язычестве / Ф. Кюмон ; перевод с французского А. П. Саниной. – Санкт-Петербург : Евразия, 2002. – 350 с. – ISBN 5-8071-0107-3.
6. Кюмон, Ф. Мистерии Митры / Ф. Кюмон ; перевод с английского О. С. Цветкова. – Санкт-Петербург : Евразия, 2000. – 317 с. – ISBN 5-8071-00476.
7. Свенцицкая, И. С. Раннее христианство: страницы истории / И. С. Свенцицкая. – Москва : Политиздат, 1989. – 335 с. – (Библиотека атеистической литературы). – ISBN 5-250-00995-1.
8. Челнокова, А. Ю. Митраистические памятники и иконография культа Митры в Римской империи / А. Ю. Челнокова // Вестник московского городского педагогического университета. – 2019. – № 3 (35). – С. 83–89.

9. Юланси, Д. Загадки митраизма / Д. Юланси // История древнего Рима : [сайт]. – 2022. – URL: <http://ancientrome.ru/publik/article.htm?a=1404660861> (дата обращения: 20.03.2022).

10. Campbell, A. Leroy. Mithraic Iconography and Ideology / Leroy A. Campbell. – Leiden, E. J. Brill, 1968. – 443 p. – URL: https://books.google.ru/books?id=Z-15DwAAQBAJ&pg=PR2&hl=ru&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false (дата обращения: 16.09.2022).

11. Turcan, R. Mithra et le mithriacisme / R. Turcan. – Paris : Les belles lettres, 1993. – 191 с.

М. Д. Купчиненко,
студент факультета филологии, истории и обществознания
Научный руководитель – Д. Н. Гречишко,
кандидат исторических наук, доцент кафедры истории,
обществознания и педагогических технологий

ГРЕЧЕСКАЯ КОЛОНИЗАЦИЯ СЕВЕРНОГО ПРИЧЕРНОМОРЬЯ: ХАРАКТЕР ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С МЕСТНЫМИ ПЛЕМЕНАМИ

В статье рассматривается характер и особенности взаимоотношений греков и варварских племен Северного Причерноморья в эпоху «Великой Греческой колонизации». Отмечается, что столкновение греков с варварами послужило толчком к симбиозу культуры и социально-экономических отношений. Главным элементом экономических связей выступала торговля. Делается вывод о преимущественно мирном характере взаимоотношений греков с местными племенами Северного Причерноморья, что определялось обоюдодовыгодными торговыми интересами, аграрными отношениями и, в итоге, культурными связями.

Ключевые слова: Северное Причерноморье, великая греческая колонизация, варварские племена, торговля, симбиоз, культурный аспект, взаимодействие, античный город.

M. D. Kupchinenko,
student of Philology, History and Social
Supervisor – D. N. Grechishko,
Ph.D. in History, Associate Professor of the History, Social Studies
And Educational Technology

GREEK COLONIZATION OF THE NORTHERN BLACK SEA REGION: THE NATURE OF INTERACTION WITH LOCAL TRIBES

The article examines the nature and peculiarities of the relationship between the Greeks and the barbarian tribes of the Northern Black Sea region during the era of the Great Greek Colonisation. It is noted that the clash of the Greeks with the barbarians gave rise to a symbiosis of culture and socio-economic relations. Trade was the main element of economic ties. The conclusion is made about the predominantly peaceful nature of the relationship between the Greeks and the local tribes of the Northern Black Sea region, which was determined by mutually beneficial trade interests, agrarian relations and, as a result, cultural ties.

Keywords: Northern Black Sea coast, great Greek colonisation, barbarian tribes, trade, symbiosis, cultural aspect, interaction, ancient city.

Актуальность исследования обусловлена неизбывным интересом к культурно-историческому прошлому Кубани, в чьей истории яркий след оставила античная культура. Греческая колонизация оказала значительное влияние на этнокультурное и социально-политическое развитие народов, населяющих Северное Причерноморье. Анализ данных процессов предполагает в качестве цели обобщение имеющихся знаний, накопленных исторической наукой.

Древнегреческая цивилизация никогда не была замкнута в границах континентальной Греции. Важным этапом расширения античной ойкумены стала Великая греческая колонизация. Одним из направлений колонизации были территории Северного Причерноморья [6], где переселенцы создали ряд полисов. Социально-экономический, культурный уклад жизни колонизаторов оказал значительное влияние на местные племена.

Вопрос о характере взаимодействия греков и местного населения решался исследователями неоднозначно. В историографии существуют разные точки зрения, так, по мнению Д. Б. Шелова, взаимодействие носило экономический характер, о чем свидетельствуют находки греческих монет в Северном Причерноморье и развитие собственной чеканки варварскими племенами [8]. О. В. Галут считала основным фактором отношений – взаимодействие культур [5]. В. Ф. Гайдукевич первостепенное внимание уделял сельскохозяйственному развитию и положению городов Северного Причерноморья [4].

На сегодняшний день господствующее мнение учёных по данному вопросу таково: колонизация носила торговый характер. Согласно данной теории, экономические интересы греков играли главную роль в создании колоний. Важным процессом было достижение северно-причерноморскими варварскими племенами определённого уровня развития, что позволило вступить в торговые отношения с греками-переселенцами. Греки-колонисты основывали свои поселения на уже обжитых местными племенами территории. На это указывают находки

орудий и керамики догреческого времени в большинстве античных городов-колоний Северного Причерноморья.

С приходом греков в Северное Причерноморье переселенцы столкнулись со множеством племен: скифов и тавров – в европейской части, меотов и синдов – в азиатской части, также на Боспоре жили некогда племена кимирийцев, вытесненных скифами из Северного Причерноморья. Отсюда следует вывод ученых о том, что на ранних этапах взаимодействие греков и местных племен носило беспокойный характер. Начиная с VI в. до н. э., многие племена Северного Причерноморья находились уже на той стадии социального развития, когда произошло имущественное расслоение и выделение племенной знати, игравшей важное значение во взаимодействии с греками [2]. На данном этапе можно говорить о мирном взаимодействии варварских племен с греками, что обуславливалось как малочисленностью греков-колонистов, так и заинтересованностью выделившейся племенной знати в развитии торговых отношений не только с соседскими племенами, но с греческими городами [3].

Симбиоз варваров и греков колонистов порождал тесную связь с античным миром. В дальнейшем это повлияло на социально-экономическое развитие племен Северного Причерноморья. Проникновение в жизнь варваров многих достижений греческой цивилизации изменило социальные отношения внутри варварских племен, способствовало развитию ремёсел: гончарного, ювелирного, оружейного дела, и привело к расцвету искусства. Но единственным важным элементом в сохранении мирного сосуществования была торговля.

Однако и культурная сфера была немаловажным элементом в установлении крепких связей между греками и местным населением. Это проявлялось в сакрально-религиозной жизни. В Северном Причерноморье большое влияние имел культ Аполлона. Но это не означало, что сами греки не впитывали культуру местных племен. Обряды погребения на территории Горгиппии и Фаногории свидетельствуют об имевшем место синкретизме культур. В погребальном инвентаре греков археологами найдены нехарактерные для греческого мира предметы, которые по своему назначению и производству можно отнести к продукции варварских племен [6].

Одним из городов Северного Причерноморья, на котором можно проследить взаимодействие варваров и греков, являлся город Горгиппия – один из важнейших городов на побережье Чёрного моря, являющегося не только торговым и ремесленным центром, но и пограничной крепостью. Как и все греческие колонии, Горгиппия находилась в благоприятной местности на берегу моря с удобной бухтой для развития торговых отношений, так же она имела каменную оборонительную стену, что может говорить о враждебных отношениях с соседскими племенами или с

греками колонистами. Ещё до греческой колонизации на месте Горгиппии была Синдская гавань, населенная синдами, которых традиционно относят к меотским племенам [1]. Синды были одним из многочисленных и культурно развитых племен.

В VI веке до н. э. Горгиппия переживала расцвет и быстрый экономический рост. Крупный морской порт способствовал оживленному торговому взаимодействию с государствами Средиземного моря и Южного Причерноморья. Через гавань Горгиппии вывозили значительную часть хлеба, поступавшую из районов Прикубанья. Также в Горгиппии был керамический эргастерий – мастерская, где использовался невольничий труд. Официальным языком был греческий, об этом свидетельствуют многочисленные надписи горгиппийцев, сохранившихся на мраморных и каменных плитах. Имеются посвятельные надписи с изображением греческих богов, и списки победителей в спортивных соревнованиях. Подавляющее большинство носило греческие имена, это может говорить о большой роли эллинов среди жителей Горгиппии. Влияние варварских традиций не уступало греческим, слияние выходцев из Греции и местных народов, носило двусторонний культурно-экономический обмен. Можно утверждать, что греческая колонизация все же главным своим ориентиром считала торговлю, а второстепенным – культурный обмен, а следовательно, развитие отношений шло мирно. Однако наличие ресурсов для защиты от внешних врагов говорит о том, что военные столкновения все же присутствовали в жизни населения полиса [7].

Культурное греко-варварское взаимодействие можно проследить на примере религиозной жизни. Культ Богини Материи – вечного женского божества в образе Артемиды Эффеской – был достаточно развит, о чем свидетельствуют посвятельные надписи, найденные археологами в Горгиппии. В городе проводились празднества и в честь Гермеса, культ которого являлся официальным [3].

Таким образом, греческая колонизация Северного Причерноморья вела к установлению тесных контактов греков с местными народностями, взаимоотношение с которыми носили преимущественно мирный характер. Фундаментом взаимодействия являлись аграрные и торговые интересы, приводящие к некоему симбиозу различных социокультурных укладов. В торговых отношениях были заинтересованы обе стороны. И если греки получали необходимые для метрополии ресурсы, то местные народы обогащались еще и культурными, техническими и прочими достижениями греческой цивилизации.

Библиографический список

1. Алексеева, Е. М. Античный город Горгиппия / Е. М. Алексеева ; Российская академия наук, Институт археологии. – Москва : Эдиториал УРСС, 1997. – 558 с. – ISBN 5-901006-12-7.

2. Античные государства Северного Причерноморья / Е. М. Алексеева, А. К. Амброз, Т. М. Арсеньева [и др.] ; ответственный редактор: Г. А. Кошеленко [и др.]. – Москва : Наука, 1984. – 392 с.

3. Блаватский, В. Д. Процесс исторического развития античных городов в Северном Причерноморье / В. Д. Блаватский // Проблемы истории Северного Причерноморья в античную эпоху. – [Б. м.]: [б. и.], 1959. – С. 7–39.

4. Галут, О. В. Социокультурный и цивилизационные процессы в Северном Причерноморье в античную эпоху / О. В. Галут // Аналитика культурологии. – 2012. – № 2 (23). – С. 13–15.

5. Гайдукевич, В. Ф. Боспорское царство / В. Ф. Гайдукевич. – Москва ; Ленинград : Издательство Академии наук СССР, 1949. – 624 с.

6. Кругликова, И. Т. Раскопки в Анапе / И. Т. Кругликова, Г. А. Цветаева // Археология : [сайт]. – 2014. – URL: <https://arheologija.ru/kruglikov-tsvetaeva-raskopki-v-anape> (дата обращения: 19.03.2022).

7. Ростовцев, М. И. Скифия и Боспор : критическое обозрение памятников археологических и литературных / М. И. Ростовцев – Москва : Книга по Требованию, 2013. – 626 с. – ISBN 978-5-458-39735-3.

8. Шелов, Д. Б. Монетное дело Боспора VI–II вв. до н. э. / Д. Б. Шелов. – Москва : Издательство Академии Наук СССР, 1956. – 222 с.

А. В. Меркель,

студентка факультета филологии, истории и обществознания

А. С. Демченко,

кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры истории, обществознания и педагогических технологий

РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС ООО ЧЕРЕЗ ИЗУЧЕНИЕ ИСТОРИИ РОДНОГО КРАЯ

В данной статье рассматривается реализация личностных требований ФГОС ООО в условиях изучения истории родного края, дается характеристика личностным требованиям ФГОС ООО. Анализируются условия и организационные формы изучения истории родного края, которые направлены на воспитание патриотизма у подрастающего поколения.

Делается вывод об организационных формах изучения истории родного края с целью реализации личностных требований ФГОС ООО, и о его большом значении для развития необходимых личностных характеристик у подрастающего поколения.

Ключевые слова: ФГОС ООО, личностные характеристики, требования ФГОС ООО, Краснодарский край, формы и условия изучения родного края, обучающиеся, патриотизм, метод обучения.

A. V. Merkel,
student of Philology, History and Social
A. S. Demchenko,
Ph.D. in History, Associate Professor of the History,
Social Studies and Educational Technology

IMPLEMENTATION OF PERSONAL REQUIREMENTS OF FSES BGE THROUGH THE STUDY OF THE NATIVE LAND HISTORY

This article discusses the implementation of the personal requirements of Federal state educational standards of basic general education (FSES BGE) in the conditions of studying the native land history, characterizes the personal requirements of FSES BGE. The conditions and organizational forms of studying the history of the native land, which are aimed at fostering patriotism among the younger generation, are analyzed. The conclusion is made about the organizational forms of studying the history of the native land in order to implement the personal requirements of the FSES BGE, and about its great importance for the development of the necessary personal characteristics of the younger generation.

Keywords: FSES BGE, personal characteristics, requirements FSES BGE, Krasnodar Territory, forms and conditions of studying the native land, students, patriotism, teaching method.

Проблема формирования гражданской идентичности у подрастающего поколения является актуальной темой в современном обществе и одной из главных целей образовательных учреждений. Возрождение патриотизма в современной России стоит на первом месте как важнейшая социальная и духовно-нравственная ценность. Действующий Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (далее – ФГОС ООО) содержит личностные требования, которые направлены на зарождение у школьников чувства гражданской принадлежности к своей стране, уважения к Отечеству, почитания прошлого и сохранения настоящего многонационального народа России [1, с. 15]. Личностные качества человека формируются с ранних лет, именно поэтому образовательные учреждения должны принимать в этом активное участие.

Целью данной работы является определение возможностей изучения истории родного края в условиях реализации личностных требований ФГОС ООО.

В ФГОС ООО личностные требования определяются необходимостью «развития личности обучающихся, в том числе духовно-нравственного развития, укрепления психического здоровья и физического воспитания» [4], из чего следует, что необходимо создать условия, при которых улучшится качество образования и освоение обучающимися образовательной программы будут способствовать их личностному развитию. Изучение истории родного края является первым шагом к воспитанию такого человека. Чувство патриотизма, гордости и любви к стране рождается благодаря изучению краеведения.

Стандарт содержит и метапредметные требования, которые связаны с формированием универсальных учебных действий (далее – УУД). Одна из групп этих действий определяется как личностные. Именно они дают знания о моральных нормах, которые помогут учащимся соотнести какие-либо поступки и события с этическими принципами, а также обеспечивают их ценностно-смысловую ориентацию.

В результате формирования личностных УУД ученик гораздо успешнее усваивает нормы поведения в обществе, учится давать оценку себе и своим действиям. Он начинает осознавать себя не только отдельной личностью, но и частью социума, гражданином России, тем самым развивая нравственный аспект и чувство патриотизма.

Ключевой фигурой современной школы при реализации ФГОС является учитель. Современный учитель организует процесс обучения истории родного края так, чтобы у учащихся развивались самостоятельные познавательные и исследовательские функции, благодаря которым они сами будут извлекать знания [2, с. 149]. Иными словами, задача учителя научить ученика осваивать мир через учебную деятельность, или, как сегодня говорят, – «научить учиться».

Планируя обучение истории края, учитель выстраивает урок не только как процесс усвоения базовых знаний и умений, но и как процесс развития личности обучающегося, принятия им нравственных, семейных, социальных и иных ценностей.

Процессу развития личности свои работы посвящал корифей отечественной психологии Л.С. Выготский, который доказал, что обучение должно быть согласовано с уровнем развития ребенка, и сформулировал очень важное для педагогической психологии положение о двух уровнях умственного развития:

1) актуальный уровень развития ребенка – это уровень, который представляет собой результат усвоившихся знаний, при помощи которых ребенок без посторонней помощи, самостоятельно может выполнять какие-либо действия или решать поставленные ему задачи;

2) «зона ближайшего развития» – носит характер умственного развития на завтрашний день, потому как поставленные ребенку задачи не могут быть им самостоятельно решены. Усвоение знаний происходит в

процессе совместной работы школьника со взрослым, который ему в этом помогает [3, с. 105].

На уроках краеведения на первый план выходит развитие личностных характеристик учащихся на основе изучения истории своего края. Включается «зона ближайшего развития», где наряду с личностным воспитанием выступают также качества по разработке гипотез, умение работать в проектном режиме, инициативность в принятии решений.

В основе современного образования лежит системно-деятельностный подход, который требует новые методы обучения. Наиболее распространенными являются учебно-исследовательский и проектный методы.

Учебно-исследовательский метод подразумевает работу учащегося, направленную на познание истории родного края не только с помощью готовых сведений, но и вследствие самостоятельного поиска краеведческих материалов. Важный аспект данного метода – это показать ученикам, как история края переплетается с историей страны.

Следующий метод непосредственно связан с применением новейших компьютерных технологий – метод проектирования. Он позволяет формировать компетенции, то есть умения, которые связаны с опытом их применения в практической деятельности. При выполнении краеведческого проекта школьники сами выбирают интересующую их тему и в ходе работы не только проникаются духом патриотизма и осознанием себя частью страны, но также учатся работать с краеведческими материалами и научными работами, извлекать из них достоверную информацию, указывать источники использованной ими литературы, приобретают навыки работы с текстовыми и графическими документами, создают таблицы и слайды, которые позволят им наглядно показать исторические события своей малой Родины. Итог данной деятельности заключается в защите проекта, где учащиеся обретают опыт в выражении своей позиции по задаваемым им вопросам.

Еще одним направлением по изучению истории родного края в школе является внеурочная деятельность, которая осуществляется в таких формах, как научные краеведческие кружки, выставки изобразительных работ учащихся, экскурсии в краеведческие музеи [4]. В школе с казачьим уклоном внеурочная деятельность может выражаться в создании казачьего хора, а также в образовании различных творческих кружков с кубанским уклоном, например, кружок художественного чтения Кубани, где школьники знакомятся с работами писателей и поэтов своего края.

В Красноармейском районе в МБОУ СОШ № 55 формирование личностных требований в процессе изучения истории родного края реализуется и через внеклассную деятельность. Активно работает созданный при школе волонтерский отряд, который оказывает помощь ветеранам, проводит уборку памятников в центральном парке станицы,

участвует в патриотических, экологических акциях, например, «Свеча памяти», «Чистые берега», «Сад памяти». Традиционными являются мероприятия, посвященные значимым, памятным датам региональной истории: день основания станицы; освобождение станицы и Краснодарского края от немецко-фашистских захватчиков и т. д. Организовываются и проводятся уроки Мужества «Мы помним героев», на которых учащиеся узнают о тяжелом для всех жителей Кубани периоде гитлеровской оккупации. Чувство гордости у школьников вызывает информация о том, что пушка ЗИС-3, самая массовая артиллерийская система Великой Отечественной войны, была сконструирована жителем станицы Старонижестеблиевской В. Г. Грабиным.

Таким образом, мы видим, что одним из важнейших условий реализации личностных требований ФГОС ООО является организация деятельности учащихся в процессе преподавания истории родного края, поскольку именно оно является значительным воспитательным фактором и средством развития патриотизма, любви к своей малой Родине и к Отечеству.

Библиографический список

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : Лабиринт, 1934. – 352 с. – ISBN 5-87604-097-5.

2. Капустин, М. П. Воспитание и образование как усвоение молодежью социально-культурных ценностей / М. П. Капустин // Искусство и эстетическое воспитание молодежи : [сборник. статей]. – Москва : Наука, 1981. – С. 172–179.

3. Студеникин, М. Т. Методика преподавания истории в школе : учебное пособие / М. Т. Студеникин. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – 238 с. – ISBN 5-691-00457-3.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : утверждён приказом Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 // Гарант-Сервис : [сайт]. – 2022. – URL: <https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 22.03.2022).

Г. А. Новикова,

студентка факультета филологии, истории и обществознания

Научный руководитель – Д. Н. Гречишко,

кандидат исторических наук, доцент кафедры истории, обществознания
и педагогических технологий

ЭМАНСИПАЦИЯ ПРАВОВ В РОССИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX В. НАЧАЛЕ XX В.: ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

В статье проводится исторический анализ эмансипации нравов в России. Продемонстрировано изменение демографического поведения из-за реформ Александра II. Изменение демографической модели поведения во второй половине XIX – начале XX в. оказало влияние на развитие семейных отношений, образование, «женского дела», рождаемости. Низкое положение женщины в обществе ведет ее к нищете.

Ключевые слова: эмансипация нравов, демографическое поведение, положение женщины в обществе, женское дело, ограничение рождаемости, семейные отношения, образование.

G. A. Novikova,
student of Philology, History and Social
Supervisor – D. N. Grechishko,
Ph.D. in History, Associate Professor of the History, Social Studies
and Educational Technology

EMANCIPATION OF MORES IN RUSSIA IN THE SECOND HALF OF THE XIX AND EARLY XX CENTURY: A HISTORICAL ANALYSIS

The article provides a historical analysis of the emancipation of mores in Russia. The change in demographic behaviour due to Alexander II reforms is demonstrated. The change of demographic behavior in the second half of the XIX and early XX century influenced the development of family relations, education, “women’s issue”, fertility. Women’s low position in society leads them to poverty.

Keywords: emancipation of mores, demographic behaviour, position of women in society, women's issue, birth control, family relations, education.

Показателем культуры и цивилизации любого общества является положение и роль, которую играет в нем женщина. Проблема эмансипации женщин актуальна и сегодня в современном мире, поэтому важно изучать нравы и их эмансипацию в России во второй половине XIX – начале XX в. с помощью исторического анализа.

Прежде всего, что же такое нравы? Нравы – обычаи, имеющие нравственное значение. Понятие нравы характеризует все те формы поведения людей, которые бытуют в данном обществе и могут быть подвергнуты нравственной оценке. Тогда эмансипация нравов – это освобождение от какой-либо зависимости, от принятых норм, уравнение в правах.

Важно отметить, что некое общее изменение нравов в Российской империи в пореформенный период стало одним из проявлений глобальной трансформации социокультурной жизни страны, начавшейся под воздействием буржуазных реформ 1860–1870-х гг. Ломка традиционных

устоев затронула сферу частной и общественной жизни человека, что проявилось в изменении модели демографического поведения населения, брачно-семейных отношений, соционормативного поведения молодежи, трансформации гендерных статусов и т. д. Вышеобозначенные изменения касались как городского, так и сельского населения Российской империи.

В-первую очередь следует сказать о модели демографического поведения населения, которая специалистами определяется как традиционная. Для неё характерны высокие брачность, рождаемость и смертность. Что является естественным для доиндустриального общества с его низкой социальной мобильностью, неразвитостью индивидуальности, правовой защищенности и т. п.

Однако во второй половине XIX в. ситуация начинает меняться. Проводимые правительством Александра II реформы способствовали зарождению и формированию новой личности – индивидуалистской по своей сути. Развивалась экономическая инициативность, позволявшая человеку изменить свое имущественное положение. В свою очередь это позволяло индивиду изменить позицию в социальной структуре, либо в рамках своей социальной группы (горизонтальная мобильность), либо переместиться в другую социальную группу (вертикальная мобильность). Подобные подвижки меняли мировоззрение человека, его ценности, нормативное, демографическое поведение.

Б. Н. Миронов отмечает, что в пореформенное время брачность, рождаемость и смертность заметно уменьшились, т. е. начался демографический переход от традиционного к современному типу воспроизводства населения. Увеличились средняя продолжительность жизни и естественный прирост населения. В 1838–1850 гг. новорожденных мальчиков ожидала жизнь продолжительностью в 25, а девочек – в 27 лет, в 1904–1913 гг. – соответственно 32,4 и 34,5 года. Естественный прирост населения, долгое время бывший крайне изменчивым, с 1851–1860 гг. по 1911–1913 гг. вырос с 1,2 % до 1,68 %.

Вместе с тем следует подчеркнуть, что это было лишь начало перехода к новому рациональному режиму воспроизводства населения. В целом в основной части Российской империи, за исключением ее северо-западных и западных окраин, сохранял господство традиционный тип демографического поведения. Объяснить это можно общей незрелостью новых социально-экономических отношений и консервативностью самой многочисленной части общества – русского крестьянства. Существование крестьянского хозяйства вне традиционной семейной формы и сельской общины было затруднительным, если невозможным.

Изменение демографической модели поведения во второй половине XIX – начале XX в. оказало влияние на развитие внутрисемейных отношений. В семейной сфере наблюдалось изменение как самой формы существования семей, так и межличностных отношений.

По данным Б. Н. Миронова, в деревне и городе семейная типология изменялась в пользу малой семьи. До середины XIX в. большинство людей в определенный период своей жизни проживали в составной семье (в которую входят две или более супружеских пар). На рубеже XIX–XX вв. составная семья еще оставалась важной формой семейной организации для значительной части крестьянства, мещанства и купечества в период их детства, молодости и старости. Однако в городах появились такие группы населения, как профессиональная интеллигенция, рабочие, чиновники и другие (их совокупная доля в населении превышала 15 %), которые жили только малыми семьями.

В российской деревне в семейных межличностных отношениях долгое время господствовала иерархизация и строгое распределение обязанностей. Однако в пореформенный период статус главы семьи, воплощавшей незыблемость традиций, начинает меняться. Вследствие этого возрастали права женщин и детей, вовлеченность их в экономические отношения вне семейного хозяйства. Особенно это заметно проявлялось в промысловых селениях.

Изменение гендерного и экономического статусов замужних женщин и молодежи спровоцировало рост девиантного поведения: убийства, жестокое обращение супругов, жалобы супругов друг на друга, родителей на детей, детей на родителей, кровосмешения и прочее. С 1843 г. по 1863 г. во всей России эта категория преступлений возросла с 893 до 1196, с 1874 г. по 1892 г. (в 33 губерниях) – с 2048 до 3126, к 1913 г. (на территории всей России) – до 5365, обгоняя рост других видов преступлений, при этом увеличение населения произошло в 2 раза.

Следует понимать, что необычный всплеск преступлений может объясняться не только их количественным ростом, но и развитием правоохранительной и судебной системы, а также нежеланием потерпевших хранить «ссор в избе», который до этого, как известно, не принято было выносить. Теперь даже административные преступления тщательно фиксировались.

Обозначенные процессы ещё в большей степени характеризовали развитие семейных отношений в городской среде. В буржуазной и пролетарской семье утверждались новые идеалы, основанные на понятиях внутренней свободы и независимости. При этом для рабочих было характерно позднее вступление в брак, что порождало эмоционально-сексуальную неудовлетворенность.

Это обстоятельство, а также желание поправить свое имущественное положение, толкало многих девушек на занятие проституцией. Явление становилось столь распространенным, что уже в 1843 г. в столице учреждался врачебно-полицейский комитет по надзору за проститутками. В 1844 г. были разработаны инструкции для содержательниц борделей, тайных притонов для распутства, а также для самих публичных женщин. В

1852 г. вступила в действие инструкция комитету для надзора за бродячими женщинами развратного поведения, которая предписывала выявлять женщин, промышляющих развратом тайно, без медицинского билета. Подобные инструкции и правила неединожды будут изменяться и дополняться уже в пореформенный период.

По данным дореволюционного исследователя К. И. Бабикова, в Петербурге число женщин, по данным полиции занимавшихся проституцией, к 1 января 1866 г. составляло 1867 чел., но на деле это была лишь четвертая часть женщин, торгующих собою. По его же данным, проституция делилась на явную и потаенную. В число потаенных входили служанки, модистки, одинокие, вдовы, актрисы, содержанки и т. д. Большинство потаенных проституток – это девушки в возрасте от 15 до 19 лет.

Дореволюционный исследователь А. В. Балов отмечает, что подобное явление встречалось и в деревне, только это было занятие развратом, как «подсобным промыслом», «между делом», или же без корыстной цели, «искусства ради», вследствие развращенности натуры. Деревенские девушки в пореформенный период обзаводились т. н. «друзьями», оправдывая себя рассуждениями: «Всё равно тело червяки в могиле съедят – зря пропадет», «Тело не лужа – достанется и мужу», «Не мыло – не смылится».

В пореформенный период повышается число разводов. Ещё в 1850 г. было разрешено разводиться в случае «физической неспособности к брачному сожитию», что было равносильно признанию тяжелой болезни. Ограничения в основаниях для разводов приводили к тому, что мужчины, желавшие расстаться с женой, при ее несогласии на развод прибегали к побоям, чтобы заставить жену либо уйти в монастырь, либо согласиться. В начале XX в. почти единственным основанием для развода стала супружеская измена.

Со второй половины XIX в. у женщин появилось желание ограничить рождаемость, и они знали способы, как это сделать. Несмотря на то, что по духовным законам все средства предотвращения беременности считались грехом, а по гражданским законам аборт был запрещен и уголовно наказуем. В деревне большой популярностью пользовалось увеличение срока кормления грудью до 2-х и более лет. В 1860-е гг. горожане познакомились с абортом раньше, и в начале XX в. промышленные города были охвачены «эпидемией абортов». В 1913 г. под влиянием общественного движения за отмену уголовного преследования врачей и пациентов за производство абортов Двенадцатый съезд русских врачей поддержал это требование. Однако аборт в России был легализован только в 1920 г.

Одним из важных проявлений эмансипации нравов в пореформенное время стало «женское дело».

Уже в 1830-х гг. в Россию проникли эмансипационные идеи Жорж Санд. Но в то время, как отцы и матери негодовали на Ж. Санд, сыновья и дочери с жадностью читали ее, увлекаясь ее художественными образцами, ее теплым чувством и светлыми идеями. Жоржсандовская идеализация женщины и апофеоз любви благотворно действовали на смягчение чувств и семейных отношений. Русская любовь тогда, как и в старину, имела грубый, животный характер.

В 1840–1850-х гг. вопрос о любви был свободен от запрета, литература обрабатывала его в легкой и романтической форме. В то же самое время началась реакция против общераспространенного мнения, что будто бы любовь – единственное предназначение женщины.

Таким образом, ещё в 1840-х гг. русская мысль начала относиться критически к прежнему положению женщины в обществе и семье. Этому способствовала и крестьянская реформа, содействовавшая развитию эмансипационных стремлений. Она вводила в жизнь свободу, благодаря которой теоретическое разрешение женского вопроса подвинулось у нас далеко. Крестьянская реформа логически привела к вопросу о женском труде и женской образованности.

Основаны женские гимназии, в которых отсутствовал сословный характер, но они не давали хорошего образования. Они сделали доступнее образование для бедных девушек, но для девушек из богатого класса они бесполезны. Именно гимназии увеличили массу женщин грамотных. Однако стремлению женщин к высшему образованию препятствовало общество.

Одно время женщины имели доступ в аудитории университетов и медицинской академии, но после их не стали пускать в аудитории даже в качестве посторонних слушательниц. Труд, который женщина затрачивала на свое образование, если она могла его получить, оставался для нее бесполезным. Соглашались допустить женщин к медицинской практике и к службе в ведомствах, но после это никуда не продвинулось.

Рабское положение женщины, семейный деспотизм и другие факторы, способствуют развитию разврата и проституции, вследствие чего распространяется сифилис. Из-за того, что не многие лечились в больнице, статистика размыта.

Таким образом, во второй половине XIX – начале XX в. демографическое поведение российского населения претерпело значительные изменения. Изменение демографического менталитета населения означало снисходительное отношение к безбрачию, позднему времени вступления в брак, разводам. Хотя режим воспроизводства населения в России во второй половине XIX – начале XX в. немного усовершенствовался, он все еще оставался невероятно тяжелым.

Значительное увеличение и радикальное изменение оснований разводов указывают на серьезные сдвиги в психологии населения,

стремление личности к счастливому супружеству и к свободному выбору партнера, готовность защищать свое достоинство, отказ от традиционного отношения к браку как священному и нерасторжимому союзу.

Женщина в России занимала низкое положение в обществе, что отражалось и на самом развитии государства. Не отменялись работы ни во время беременности, ни после родов. Женщина не могла рассчитывать на медицинскую помощь, прибегая к услугам деревенских знахарей и повитух.

Благодаря романам Ж. Санд и других писателей, русская мысль начала самостоятельно работать над женским вопросом. Идея женской эмансипации пустила уже глубокие корни в нашу почву: она живет и развивается, более и более увлекая женщин, нуждающихся в образовании и труде. Необеспеченность материального положения женщины ведет ее прямо к безвыходной нищете, а еще на шаг ниже – к проституции, которая являлась распространителем сифилиса.

Русская женщина, улучшая свое положение, обеспечив за собою имущественную правоспособность, получив образование, утвердившись на поприще деятельности литературной и педагогической, несмотря на самые неблагоприятные условия, успевшая освободиться из неволи, пришла к полному сознанию своих нужд и прав.

Корень зла лежит в основах социального быта, и нам пока остается только изучать эти основные условия общественных страданий, обобщать явления, развивать сознание необходимости социальных реформ.

Библиографический список

1. «А се грехи злые, смертные ...» Русская семейная и сексуальная культура глазами историков, этнографов, литераторов, фольклористов, правоведов и богословов X|X – начала XX века. В 3 кн. Кн. 3 / издание подготовил: Н. Л. Пушкарева, Л. В. Бессмертных. – Москва : Ладомир, 2004. – 938 с. – (Русская потаенная литература). – ISBN 5-86218-398-1.

2. «А се грехи злые, смертные...». Русская семейная и сексуальная культура глазами историков, этнографов, литераторов, фольклористов, правоведов и богословов X|X – начала XX века. В 3 кн. Кн. 2. / издание подготовил: Н. Л. Пушкарева, Л. В. Бессмертных. – Москва : Ладомир, 2004. – 705 с. – (Русская потаенная литература). – ISBN 5-86218-444-9.

3. Миронов, Б. Н. Историческая социология России. В 2 ч. Часть 1 : учебник для вузов / Б. Н. Миронов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2022. – 295 с. – (Высшее образование). – URL: <https://urait.ru/bcode/491439> (дата обращения: 16.04.2022). – ISBN 978-5-534-08315-6.

Г. А. Новикова,
студентка факультета филологии, истории и обществознания
Научный руководитель – С. И. Махненко,
кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры истории,
обществознания и педагогических технологий

АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ ЭКОНОМИКИ В УСЛОВИЯХ САНКЦИЙ

Сложившаяся в стране политическая и экономическая ситуация, связанная с введением в 2022 году санкций некоторыми государствами, подняла серьезную проблему развития производства товаров и услуг в стране. Данная ситуация оказала влияние на все сферы деятельности России. Необходимо выяснить, какое же влияние оказали санкции на страну. При написании статьи проведен анализ положительных и негативных последствий введения санкций против России, количество введенных санкций против России.

Ключевые слова: санкции, положительное и негативное влияние санкций, количество введенных санкций против России, импорт, инфляция.

G. A. Novikova,
student of Philology, History and Social
Supervisor – S. I. Makhnenko,
PhD in Economics, Associate Professor of the History, Social Studies
and Educational Technology

ANALYSIS OF THE ECONOMY UNDER SANCTIONS

The current political and economic situation in the country, associated with the introduction of sanctions by some states in 2022, has raised a serious problem of the development of production of goods and services in the country. This situation has had an impact on all spheres of activity in Russia. It is necessary to find out what impact the sanctions had on the country. When writing the article, the analysis of the positive and negative consequences of the introduction of sanctions against Russia, the number of sanctions imposed against Russia was carried out.

Keywords: sanctions, positive and negative impact of sanctions, the number of sanctions imposed against Russia, imports, inflation.

Санкции – это ограничительные меры экономического характера, применяемые страной или группой стран к другой стране или группе стран с целью вынудить правительства стран-объектов санкций изменить свою политику [1].

Санкции рассматриваются как компромиссный вариант ответа на нежелательные действия того или иного государства. В отличие от дипломатических мер воздействия санкции обладают гораздо более выраженным эффектом воздействия на экономику страны-объекта санкций, они с гораздо большей вероятностью могут привести к изменению поведения государства на международной арене.

Таблица 1

Положительное и отрицательное влияние санкций

Отрицательное влияние санкций	Положительное влияние санкций
1. Затруднение доступа к импортному сырью, материалам и комплектующим. Это актуально для фармацевтики и авиационной и автомобильной отрасли.	1. В стране более активно будет развиваться научный и технический потенциал
2. Невозможность оснастить организацию новым оборудованием, технологиями из-за ограничения импорта товаров, работ, услуг.	2. Из-за того что многие иностранные компании ушли из России, отечественные компании смогут занять их место и закрыть эти ниши
3. Санкции заблокировали доступ к половине золотовалютных резервов России – это около \$300 млрд. Заморожен Фонд национального благосостояния России [4].	3. На данный момент идет снижение темпов инфляции
4. Резкое повышение инфляции, логистические трудности	4. Улучшились отношения между Россией и Белоруссией, Китаем, Кубой, Абхазией, Грузией
5. Последствия санкций внутри страны выражаются в дефиците многих товаров и росте цен. Гипермаркеты ограничивают число товаров, которые можно приобрести при одном заказе. В числе ограничений – крупы, чай, кофе, мука, масло, консервы, туалетная бумага.	
6. Массовая приостановка работы иностранных компаний в стране, из-за чего повысился уровень безработицы	
7 Отток иностранного капитала	

Проанализировав данные, можно сделать вывод:

Санкции нанесли существенный вред экономике страны. Положительное влияние санкций слишком мало, минусы перевешивают данную чашу весов, экономика страны понесет существенные убытки. Введенные санкции стали вызовом для отечественной экономики и бизнеса. Однако Россия давно живет в условиях внешних ограничений различного рода. Важно отметить, что невозможно в такой ситуации сравнительно быстро за столь короткое время перестроится к санкциям, на это в любом случае понадобится время, за которое Россия сможет восстановить экономику страны.

На данный момент Россия – лидер по количеству введенных против нее санкций. Вывод следует из данных глобальной базы по отслеживанию санкционных ограничений Castellum.ai [3].

До 22 февраля 2022 г. Россия находилась на второй строчке после Ирана. На тот момент против Тегерана было введено 3616 санкционных ограничений, против Москвы – 2754. На третьей строчке находилась Сирия с 2608 санкциями. Но, начиная с февраля, против Москвы были введены новые санкции [2]. Всего с 22 февраля против организаций и компаний России было введено 343 санкции, против физических лиц – 2427. Данные представлены на рисунке (рис. 1).

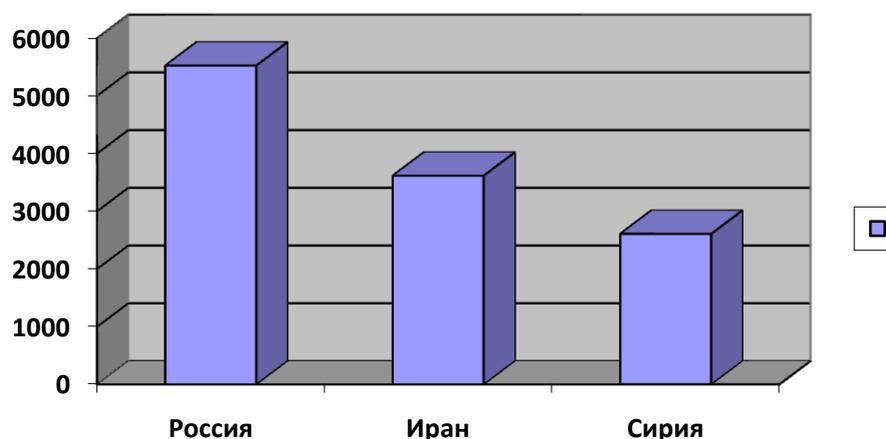


Рис. 1. Количество санкций, введенных против стран

Проанализировав данные, можно сделать вывод:

На данный момент Россия занимает первое место среди стран по количеству введенных против нее санкций, что, конечно, сказывается на ее экономике и взаимоотношениях со странами. Санкции значительно повлияли на экономику России. Есть крайне негативные моменты, такие как отток иностранных инвестиций, рост цен на многие товары, массовая приостановка иностранных компаний, как следствие – безработица. Положительного слишком мало. Необходимо развивать научно-технический прогресс, государству важно помогать малому и среднему бизнесу.

Библиографический список

1. Минфин заявил о заморозке \$300 млрд золотовалютных резервов из-за санкций // РБК : [сайт]. – 2022. – URL: <https://www.rbc.ru/economics/13/03/2022/622ddb6ee9a7947081b63341c>. – Дата публикации: 13.03.2022.

2. Россия стала мировым лидером по количеству введенных против нее санкций // Forbes.ru : [сайт]. – 2021. – URL: <https://www.forbes.ru/society/458287-rossia-stala-mirovym-liderom-po-kolicestvu-vvedennyh-protiv-nee-sankcij> (дата обращения 20.04.2022).

3. Экономические санкции // Академик: словари и энциклопедии на Академике : [сайт]. – 2022. – URL: https://banks.academic.ru/1946/%D0%AD%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%BC%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B5_%D1%81%D0%B0%D0%BD%D0%BA%D1%86%D0%B8%D0%B8 (дата обращения 20.04.2022).

4. Russia Sanctions Dashboard // Castellum.AI : [website]. – 2022. – URL: <https://www.castellum.ai/russia-sanctions-dashboard>. – Date of publication: 30.06.2022.

А. В. Осипова,
студентка факультета филологии, истории и обществознания
Научный руководитель – А. Л. Устименко,
кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры истории,
обществознания и педагогических технологий

ВОЛОНТЁРСКОЕ ДВИЖЕНИЕ: ПРОБЛЕМЫ, ПОИСКИ РЕШЕНИЙ

В работе представлена специфика направлений волонтерской деятельности в Славянском районе Краснодарского края. Показан процесс организации волонтерской деятельности. Автором рассматривается проблема согласования срочной деятельности волонтеров с руководством образовательного учреждения или работодателя. Автором проведен анализ тенденций развития волонтерского движения в Славянском районе. В работе сформулированы предложения для масштабного распространения данного движения в России.

Ключевые слова: волонтерское движение, благотворительность, помощь, проблема согласования.

A. V. Osipova,
student of Philology, History and Social
Supervisor – A. L. Ustimenko,
PhD in Philosophy, Associate Professor of the History, Social Studies
and Educational Technology

VOLUNTEERING: PROBLEMS AND SOLUTIONS

The paper presents the specifics of volunteering activities in the Slavyansk district of Krasnodar Territory. The process of organization of volunteer activities is shown. The author considers the problem of coordination of volunteers' urgent activities with the management of educational institution or employer. The author analyses trends in the development of volunteer movement

in the Slavyansk district. The paper formulates proposals for large-scale spread of this movement in Russia.

Keywords: volunteer movement, charity, assistance, the problem of coordination.

В Российской Федерации волонтерская деятельность довольно широко распространена и активно изучается учеными-социологами, научными организациями, федеральными и региональными органами власти и различными структурами. Ученые большое внимание уделяют существенным и качественным характеристикам волонтерства, его содержанию и месту в государственной структуре.

Волонтерство – это добровольная безвозмездная деятельность на благо общества и отдельных граждан. Если сформулировать определение не официальными терминами, то волонтерство – это бесплатная работа для того, чтобы помочь всем, кто в этом остро нуждается. В Российской Федерации первое юридическое определение добровольца (волонтера) было дано федеральным законом «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях», подписанным президентом РФ Борисом Ельциным 11 августа 1995 года. В статье 5 документа говорилось, что «добровольцы – граждане, осуществляющие благотворительную деятельность в форме безвозмездного труда» [5].

Существуют различные подходы к изучению волонтерского движения. Наибольшую популярность из них приобрели: исторический, который нацелен на эффективное использование волонтерской деятельности с практической стороны. Он объясняет начало зарождения данной формы деятельности в ходе культурно-исторического развития отдельных государств, и социологический подход, предпринимающий попытку рассмотреть волонтерские структуры как неотъемлемую часть общественного строя, анализирующий волонтерство через призму общественного мнения. Имеется и ряд других подходов. Среди них – математический – подсчет и распределение волонтерской деятельности по секторам и видам деятельности, экономический – в исследовании волонтерства позволяет выявить экономические и политические перспективы, осуществлять оценку эффективности системы управления добровольческой деятельностью, рассматривать ее как ресурс социального развития. Онтологические, гносеологические и этические основания движения добровольцев определяет философский подход. В круг его компетенций входит определение конечной цели движения, поиск ответов на духовно-нравственные вопросы всех участвующих в нем граждан, осознание нового социально-гуманистического смысла жизни.

Таким образом, в настоящее время существует последовательность концепций, ведущими из которых являются: философская,

математическая, историческая и социально-экономическая. Они являются собой фундамент научно-теоретического исследования волонтеров как социальной группы. Плодотворность научных концепций определяется их спецификой анализа социального феномена, но важно, что в каждой концепции неизменно особое внимание уделяется именно добровольцу – главному участнику этого явления.

Самыми популярными в Российской Федерации являются такие направления волонтерского движения как социальное, оказание помощи, прежде всего незащищенным слоям населения, нуждающимся во внимании (порядка 22,5 %), событийное, деятельность на мероприятиях местного, регионального, федерального и международного уровней (18,5 %), культурное, реализации (инициации) мероприятий, организуемых учреждениями культуры, принимают участие в реставрации культурных памятников, занимаются просветительской деятельностью (15,6 %), военно-патриотическое – деятельность, направленная на патриотическое воспитание и сохранение исторической памяти (15,2 %); экологическое, деятельность в области защиты окружающей среды, направленная на формирование экологической культуры в обществе (12,5 %).

Добровольцы помогают людям с ограниченными возможностями и с тяжелыми болезнями, ветеранам, ребятам из детских домов и пожилым, принимают участие в ликвидации чрезвычайных ситуаций и устранении последствий стихийных бедствий.

Волонтером может стать любой желающий, независимо от пола и даты рождения. Почти в каждом образовательном учреждении, фирмах и предприятиях есть отряды волонтеров или «Тимуровцев». Но все же существуют некоторые условия. Граждане и лица без гражданства от 18 лет могут свободно заниматься волонтерской деятельностью, дети от 14 до 18 лет должны принести в организацию, которая принимает их в ряды волонтеров, разрешение от родителей. Детям до 14 лет необходимо сопровождение взрослых. Суть волонтерства состоит в том, что вы помогаете абсолютно бесплатно. И что важно – на добровольных началах [1].

Обращая внимание на организацию волонтерской деятельности, стоит учесть, что данное движение берет начало от высшего руководства предприятия или образовательного учреждения. Зачастую, юноши и подростки не проявляют большой активности в организации помощи или работы. Для этого создаются указания или приказы на участие в мероприятиях, но следуют им все же добровольно. В документе обычно указывают место, участников и ответственного.

Специфика движения в Славянском районе заключается в узком направлении волонтерской деятельности: экологическое – уборка мусора (пример: на набережных, водоемах); сортировка отходов (пример: «Сдай батарейку – спаси ёжика, или «крышечка – Добра»); ЭкоАкции (ярмарки

вторичной одежды); патриотическое – митинги (пример: день памяти погибшим в ВОВ при поддержке администрации района, «Бессмертный полк»); акции (пример: день памяти погибшим при ЧС, «Георгиевская ленточка»). Конечно, волонтеры участвуют и в других видах добровольной помощи (пример: помощь многодетным, малоимущим), организация мероприятий (пример: «Красная лента», «День особого ребенка»), но вышеперечисленные самые популярные. Недавний опыт с затоплением территорий района показал, что помощь в событийном виде движения требует больших усилий в поиске волонтеров (разбор завалов, берегоукрепление), постоянно искали людей на помощь, но отклик был очень мал [4].

Существует проблема согласования срочной деятельности волонтеров с руководством их образовательного учреждения или работодателя. Приоритетность задач, стоящая перед городом, районом или краем, иногда выше работы или учебы. Зачастую помощь нужно оказать именно сейчас в данный день и минуту. Однако механизм согласования деятельности или вовсе отсутствует, или он есть, но очень долгий, что существенно замедляет развитие движения. Из этого возникает проблема осведомленности руководителей или работодателей о срочной помощи волонтеров. Долгая система уведомления, большое количество инстанций – все это дает некий тормоз для экстренной помощи в трудную минуту. Координация деятельности по системе институализации, отсутствие единого сектора отрегулированного, упорядоченного пути, спонтанного поведения – все можно регулировать и направлять в нужное русло путем установления определенных задач и действий на их решения.

По статистике, молодежь принимает более активное участие в благотворительной деятельности, чем люди старшего возраста. Для них отношение ко времени не так существенно, как для более пожилых людей. Ритм жизни, возраст и семья ограничивают их участие в волонтерском движении. Они не могут подвергать себя угрозе увольнения за прогулы, т. е. за те часы и дни, которые посвятили благотворительности. Для них на первом месте стоит обеспечение их семей, а не социальное целое. После того как вузы и техникумы начали прибавлять баллы при поступлении за волонтерскую книжку, движение расширило свои границы. Это стало некоторым подспорьем и стимулом в добровольческой деятельности. Считается, что количество волонтеров у нас пока меньше, чем в западных странах. В нашей стране на вопрос, хотели бы вы заниматься какой-либо волонтерской деятельностью, оложительно ответили менее десяти процентов респондентов [2].

Все же развитие волонтерского движения в Славянском районе с каждым годом набирает всё больший размах. На примере филиала Кубанского государственного университета г. Славянске-на-Кубани: на

конец 2021 года в университете насчитывалось 343 волонтера, на сегодняшний день их количество – 386 человек. В данном учебном заведении проходят обучение по очной форме 1500 человек, вместе со студентами среднего профессионального образования, на заочной форме – ещё 600 человек. Таким образом, 35 % студентов филиала являются волонтерами по официальным данным. Сеем предположить, что такое же количество человек реально занимаются данной деятельностью.

Почти в каждой школе существует отряд волонтеров. Зачастую они вместе с учителем убирают памятники архитектуры, навещают и помогают пожилым людям, проводят «День Экологии» (ходят на субботники). Более взрослые волонтеры проводят ЭкоУроки. С каждым годом создается все больше условий для более эффективной работы добровольцев. Растет число смежных проектов между государственными структурами и проектами самих волонтеров. Наблюдается тенденция ускоренного развития движения, на что указывает большое количество инициативных проектов, которые призваны решать ту или иную социальную (городскую или районную) проблему. Онлайн-группы, фонды помощи – интернет объединяет волонтеров по всему миру для работы по конкретному направлению. Отряды добровольцев всегда готовы немедленно оказать помощь пострадавшим от стихийных бедствий, а также попавшим в сложные жизненные ситуации, инвалидам [4].

И все же волонтерство нельзя назвать всецело безвозмездной помощью. Оно дает свои некоторые блага, за счет чего молодые люди вступают в данное движение. Нам представляется, что более быстрому масштабному распространению данного движения могла бы поспособствовать помощь государства [3, с. 36–42]. Например, выделялись бы льготы на оздоровительные процедуры (для особо отличившихся выдавались путевки в санаторий), действовали скидки на посещение культурных или спортивных мероприятий. Безусловно, стоит подумать над созданием механизма управления и согласования действий добровольческого движения внутри учебных заведений и предприятий для более быстрого решения стоящих перед районом проблем. Считаем, что целесообразно абитуриентам при поступлении в учебное заведение любого профиля проходить анкетирование по выбору интереса и предпочтений работы по видам и формам волонтерской деятельности. После анкетирования формировались бы группы по предпочтениям. Это помогло бы не только работе волонтерского движения в образовательном учреждении на обычных мероприятиях, но и в экстренных ситуациях, при возникновении которых, студенты принимали бы участие в том направлении деятельности, которое они заранее выбрали. Полагаем, что было бы хорошей идеей, если бы Государственная Дума рассмотрела законопроект о поощрении волонтерской деятельности во всех сферах жизни общества.

Библиографический список

1. Алещенок, С. В. Социальное добровольчество в России : состояние и перспективы развития / С. В. Алещенок // Ценностный мир современной молодёжи : на пути интеграции : сборник трудов. – Москва : Социум, 1994. – С. 140–145.
2. Краснопольская, И. Корпоративное волонтерство в России : основные характеристики / И. Краснопольская // Корпоративное волонтерство в России : сборник лучших практик. – 2-е изд. – Москва : Центр развития филантропии «Сопричастность», 2012. – С. 34–41.
3. Луговая, Е. А. Феномен добровольчества в социокультурном пространстве России : специальность 24.00.01 «Теория и история культуры» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата культурологии / Луговая Елена Александровна ; Саратовский государственный технический университет имени Гагарина Ю. А. – Саратов, 2012. – 186 с. – URL: <https://www.dissercat.com/content/fenomen-dobrovolchestva-v-sotsiokulturnom-prostranstve-rossii> (дата обращения: 22.05.2022).
4. Российская Федерация. Законы. О благотворительной деятельности и благотворительных организациях в Российской Федерации : Федеральный закон № 135-ФЗ : текст с изменениями и дополнениями на 08 декабря 2020 года : принят Государственной Думой 7 июля 1995 года // Гарант : сайт. – 2022. – URL: <https://base.garant.ru/104232/> (дата обращения: 22.05.2022).
5. Dobro.ru : сайт. – Москва. – URL: <https://dobro.ru/> (дата обращения: 22.05.2022).

В. А. Петренко,

студент факультета филологии, истории и обществознания

Научный руководитель – А. С. Демченко,

кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры истории, обществознания и педагогических технологий

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ШКОЛЬНОМУ ИСТОРИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ И ПУТИ ИХ РЕАЛИЗАЦИИ В ПРАКТИКЕ ШКОЛЬНОЙ РАБОТЫ (ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ШКОЛЕ)

В статье анализируется опыт преподавания истории в школе, полученный в ходе прохождения производственной (педагогической) практики.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, познавательная деятельность учащихся, методы и приемы обучения.

V. A. Petrenko,
student of Philology, History and Social
Supervisor – A. S. Demchenko,
Ph.D. in History, Associate Professor of the History, Social Studies
and Educational Technology

CURRENT APPROACHES TO HISTORY EDUCATION IN SCHOOLS AND HOW THEY CAN BE IMPLEMENTED IN SCHOOL PRACTICE (EXPERIENCE OF PRACTICAL TRAINING IN SCHOOLS)

The article analyzes the experience of teaching history at school, obtained during the passage of industrial (pedagogical) practice.

Keywords: system-activity approach, cognitive activity of students, methods of teaching.

Одной из составляющих подготовки бакалавра по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки – История, Обществознание) является организация практической подготовки в школе. Практическая подготовка реализуется через прохождение обучающимися производственной (педагогической) практики. В данной статье обобщается опыт, полученный в ходе работы на практике в МБОУ Лицее № 1 г. Славянска-на-Кубани. В содержание практики входило преподавание истории в 7 классах.

Не секрет, что одна из важных основ текущих образовательных стандартов давно отведена для системно-деятельностного подхода, предполагающего организацию активной и самостоятельной познавательной деятельности обучающихся. Конечно же, реализация этого подхода необходима для организации преподавания в рамках курса «Истории».

Обращаясь к собственному, пусть и скромному, педагогическому опыту преподавания истории, могу с уверенностью сказать, что активизация деятельности учащихся необходима для достижения педагогических задач как урока, так и всего курса. Здесь также нужно помнить и о возрастных особенностях: с высоты студенческих лет может ошибочно показаться, что формы работы, применяемые в средних и высших учебных заведениях, могут быть уместны и в общеобразовательной школе. Однако сразу можно сказать, что это не так – привычные лекционные и семинарские занятия необходимо в любом случае адаптировать для школьников. Анализируя собственный ранний педагогический опыт и опыт коллег, можно сказать, что первоначально многие пытались ориентироваться на лекционный тип организации уроков истории. Но тут же вскрывалась проблема потери интереса обучающихся к теме, если только не удавалось сопроводить её смежным фактологическим материалом, однако зачастую ограниченность школьных уроков

вынуждает оптимизировать даже необходимый материал курса, не то чтобы позволять себе отвлечение на сторонние темы. И именно в этой ситуации раскрывается польза системно-деятельностного подхода.

При организации активной познавательной деятельности обучающимся трудно остаться в стороне от образовательного процесса – либо по собственному интересу, либо из-за прямо обозначенной учителем задачи и необходимости отчёта о её завершении. В любом случае ученик начинает соприкасаться с материалом. И это соприкосновение настолько будет плодотворным, насколько разнообразными будут выбранные задания. Стоит отметить, что использование разнообразных самостоятельных заданий соответствует принципам не только системно-деятельностного подхода, но и компетентностного, положения которого также пронизывают современные образовательные стандарты.

Здесь же проявляется и личное творчество учителя, который может даже простое рутинное задание превратить в интересное и увлекательное для ученика, но при этом всё ещё выполняющее свою образовательную задачу. К примеру, обычный устный фронтальный опрос можно не только заменить тестированием, но и само тестирование оформить в виде какой-либо игры.

В старших классах весьма положительно зарекомендовал себя такой приём, как дискуссия или диспут, при условии, что многие темы отечественной истории носят соответствующий характер. Обычная дискуссия имеет несколько форм организации: от простых форм, схожих с написанием эссе, до форм, установленных современными Лигами Дебатов с чёткими правилами выступлений, разграничения ответственности команд, ролями в командах.

Активизируют работу учащихся частично-поисковый метод, приёмы выборочного и беглого чтения. Учащиеся не просто машинально прочитывают отрезок текста, а анализируют его на основе обрывочных фактов, обозначенных учителем, сопоставляя с конкретной задачей.

Необходимо организовывать деятельность учащихся даже в преподавании тем весьма обширных, громоздких, для которых в условиях вуза идеально бы подошёл лекционный тип преподавания. Если материал не позволяет организовать обширную самостоятельную деятельность обучающихся, вынуждая учителя больше обращаться к монологу, то и тут существуют свои способы вовлечения обучающихся в активный познавательный процесс. Учитель может действительно выдавать большую часть информации в форме монолога, но только при целевой установке, требующей от учащихся внимательного анализа излагаемого материала. Например, задание составить обобщающую таблицу на основе рассказа учителя требовало бы от учащихся письменно фиксировать основные моменты темы. Но для разнообразия деятельности следовало бы на таком уроке организовывать и самостоятельную работу с фрагментом

учебника, сменяя основной тип деятельности учащихся со слушания на чтение. В собственной практике на таком уроке ещё и мы использовали интерактивные, аудио или видеоматериалы, чтобы весь урок не занял лишь один монолог учителя.

Таким образом, в период прохождения производственной (педагогической) практики удалось реализовать современные подходы к школьному историческому образованию. В организации уроков применялся системно-деятельностный подход, отбирались методы и приемы, соответствующие возрастным особенностям обучающихся, направленные на активизацию их познавательной деятельности.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] / Министерство образования и науки Российской Федерации ; [ред. Н. В. Гончарова]. – 3-е изд., перераб. – Москва : Просвещение, 2016. – 45, [2] с.; 22 см. – (Стандарты второго поколения); ISBN 978-5-09-038315-8.

З. П. Рыженко,
учащийся 10 «П» класса МБОУ СОШ № 16, г. Славянск-на-Кубани
Научный руководитель – У. И. Сидоренко,
учитель истории и обществознания МБОУ СОШ № 16
г. Славянска-на-Кубани

ФАШИЗМ И НАЦИЗМ: ВЗГЛЯД В ПРОШЛОЕ

В статье рассматривается важнейшее социально-экономическое и политическое явление и его более радикальная разновидность – фашизм и нацизм. Фашизм – это страшная, античеловеческая идеология, противоречащая всем нормам морали, науки и здравого смысла, но имеющая цельную выстроенную логику и философию. Автором был изучен данный вопрос и сделан вывод о взаимосвязи данной политической системы и идеологического комплекса с рыночной экономикой.

Ключевые слова: фашизм, нацизм, националистическая идеология, капитализм, империализм, милитаризм.

Z. P. Ryzhenko,
student of secondary school No. 16 in Slavyansk-on-Kuban
Supervisor – U. I. Sidorenko,
history and social studies teacher in secondary school No. 16
in Slavyansk-on-Kuban

FASCISM AND NAZISM: A LOOK INTO THE PAST

The article deals with the most important socio-economic and political phenomenon and its more radical variety – fascism and nazism. Fascism is a terrible, anti-human ideology that contradicts all the norms of morality, science and common sense, but has an integral built-in logic and philosophy. The author studied this issue and made a conclusion about the relationship of this political system and the ideological complex with capitalism.

Keywords: fascism, nazism, nationalist ideology, capitalism, imperialism, militarism.

Фашизм, на наш взгляд, является продуктом развития рыночной экономики, то есть капитализма, в дальнейшем, превратившись в тупиковую идеологическую и системную ветвь капитализма, которая себя не оправдала. Перед тем, как начать основной анализ появления таких идей, нужно обратиться к терминологии.

Если отходить от научного марксистского принципа «экономика есть базис для всего, первостепенна экономика», то фашизм можно охарактеризовать как открытую террористическую диктатуру наиболее реакционных, шовинистических, империалистических элементов финансового капитала. Фашизм – это не надклассовая власть и не власть мелкой буржуазии или люмпен-пролетариата над финансовым капиталом. Фашизм – это власть самого финансового капитала. Это организация террористической расправы с рабочим классом и революционной частью крестьянства и интеллигенции. Фашизм во внешней политике – это шовинизм в самой грубейшей форме, культивирующий зоологическую ненависть к другим народам.

При дальнейшем анализе фашизма, мы будем опираться на определения Георгия Димитрова, так как он наиболее критично и точно характеризует истинную суть фашизма.

В процессе своего зарождения и развития капитализм был очень прогрессивной системой, но, как и любая социально-экономическая формация, стал устаревать.

В конце XIX в. противоречия внутри рыночной экономики уже приводили к конфликтам, не говоря уже о том, что наиболее эффективно капитализм может работать только в рамках активного и зачастую агрессивного расширения. Буржуазия окончательно становится главенствующим классом, так как в ее руках сосредоточилась собственность на средства производства. Пролетариат и крестьянство – угнетенное большинство, стало осознавать свое положение и бороться за права, марксизм становится для них идеологической базой. Конец XIX в. характеризуется и глобализацией, переделом колоний. По всему миру уже не остается «свободных мест» для захвата земель ведущими

капиталистическими государствами, все ресурсы заняты, а крупные игроки мирового бизнеса вроде бы достигли своих целей. Возникает важная проблема – расширяться некуда, но нужны рынки сбыта, которые заняты.

Из трудов А. Смита, К. Маркса, Ф. Энгельса, В. Ленина мы знаем, что рыночная экономика без частого расширения приходит к крупному кризису, к тому же война для правящего класса наиболее быстрый способ обогатиться.

В 1914 г. начнется Первая мировая война, одной из глобальных целей которой являлся передел мирового рынка. Несмотря на то, что корни зарождения фашизма в Европе в XIX в., именно во время данной войны стали проявляться его первые симптомы.

Необходимо кратко рассмотреть основные столпы будущего фашизма, такие как: империализм, милитаризм, ультранационализм (или просто национализм), вождизм, солидаризм, антикоммунизм, антидемократизм, ксенофобия, ярая неприязнь к определенной расово-национальной группе (негроидные, евреи, славяне как более распространенные случаи) и в некоторой степени антилиберализм. Позже к признакам фашизма добавится элитаризм.

Империализм – высшая стадия капитализма, характеризующаяся господством крупных монополий, борьбой между крупными капиталистическими странами за источники сырья и рынки сбыта, за чужие территории и эксплуатацию других народов, что приводит к агрессивным войнам за новый передел мира.

Милитаризм – военизация гражданской жизни, стремление к военному господству (захвату территорий); ксенофобия с (ультра) национализмом явления понятное. Остановимся на антикоммунизме и антидемократизме.

В конце XIX – начале XX вв. ситуация с развитием капитализма пришла к тому, что население колоний и рабочие внутри самих монополий стали настолько угнетенными, что среди населения стало расти народное самосознание. Это привело к тому, что через массовые забастовки, бунты и митинги пролетариат стал требовать прав экономических, социальных и, в том числе, политических. Такая перспектива пугала правящий класс, так как это могло привести к экономическим потерям, если не к свержению власти. Где-то проблема решалась «задабриванием» народа, через карманные профсоюзы, но чаще работала схема запугивания, мощной пропаганды, насильственного решения проблемы. Это еще более обостряло социальные противоречия в капиталистических странах.

Последствия Первой мировой войны только углубляют данные противоречия. Простой народ живет все хуже, а капиталисты-промышленники, даже проигравших государств, богатеют. Например, немецкий крупный представитель бизнеса Крупп за всю войну, с учетом инфляции и с переводом на современные деньги, заработал 4 млрд. долларов с увеличением общего капитала в 2,5 раза [1, с. 6].

Относительно прибыли другого немца, Фарбена – химического промышленника, сложнее сказать, но вот важный факт: им было организовано производство резины, взрывчатки, топлива, машинного масла, лекарств, химзащиты, дорогого химического оружия. Во время войны заказы на данную продукцию возросли во множество раз, да и в мирное время такое производство необходимо.

Накопленный капитал фирм занятых в тяжелой, военной и химической промышленности помог капиталистам Германии пережить послевоенный период без существенных потерь, другое дело, простой народ.

Похожая ситуация наблюдалась в Италии и Японии, так же будущих фашистских государствах. Правда, капитал Италии был сам по себе слаб, из-за чего после войны, от которой он не смог получить выгоду, возникла серия кризисов экономического и политического характера, но основные влиятельные магнаты и монополисты Италии смогли остаться на плаву.

Для японских капиталистов, если не обращать внимания на «рисовые бунты» 1917 г. и общий подъем рабочего движения, все было относительно благополучно, хотя в итоге социальные кризисы стали душить протофашистский монархический режим.

Однако нужно понимать, что крупные капиталистические промышленники являются своеобразной экономической базой государства, но при этом, они используют государственные ресурсы, используют и народные ресурсы, как неотъемлемую часть государственных. Основную выгоду с войн получают частные лица, а не государство и народ, следовательно, прибыль приватизируется, а убыток национализируется. Все это и приводит к разрастанию внутренних противоречий внутри капиталистических стран. Сильно обедневший и разочарованный народ видел главную проблему именно в капиталистах, начинается «красная волна» в трех странах. В результате в Германии чуть не случилась полноценная социалистическая революция, и предприниматели страны вынуждены будут искать себе новую политическую опору; в Италии началось «Красное двухлетие», либеральная партия страны потерпела фактическое поражение и, вместе с крупным бизнесом, будет искать новых союзников в политической сфере; в Японии из-за противоречий между развитым капитализмом и пережитками феодально-консервативной системы происходят массовые рабоче-крестьянские волнения с бунтами и забастовки, временная демократизация системы среди административной элиты, но при этом уже постепенными шагами идет фашинизация страны.

Кратко остановимся на вопросе, почему либерализм при фашизме возможен? Это спорный момент, но если посмотреть на понятие либерализма, то он отстаивает не столько личную свободу граждан,

сколько свободу экономическую, а, следовательно, приносит выгоду в первую очередь частным лицам. Наиболее ярко это проявилось в Италии. Социальная политика фашистской Италии на первых порах была достаточно либеральна, только после разного рода кризисов началась знаменитая автаркия. Либерализм Муссолини проявлялся в субсидировании и приватизации разных государственных секторов экономики, те же Ansaldo и BancaItaliana di Sconto с BancodiRoma, которые на момент прихода власти фашистов разорились, были вытаснены из состояния банкротства за счет государственных субсидий.

Вскоре началась приватизация телефонных линий, через два года они почти все станут частными. Следует сказать, что фашисты – непримиримые националисты, которые ставят интересы государства превыше всего, но это не помешало им продать стратегически важные телефонные линии в частные руки Фиата, Пирелли и даже шведской Эрикссон [6, р. 43].

Нельзя обойти стороной и вопрос истинного отношения фашистов к свободе личности и ценности человеческой жизни. Все мы знаем о зверствах немецких, японских нацистов. Но не менее жестокими были и фашисты итальянские. Одним из примеров проявления этой жестокости являются репрессии, которые итальянские фашисты обрушили на эфиопский народ. За годы войны и колониального режима в Эфиопии были убиты, погибли от голода, болезней, бомбардировок более 484 тыс. человек, 275 тыс. человек отравлено газами [5, с. 329].

Таким образом, мы видим причину распространения фашизма именно в необходимости крупному капиталу создать для себя стабильные социальные условия, условия сдерживания внутренних противоречий путем крепкого кулака. Это бы развязало руки для экспансии за пределы государства. Причина распространения фашизма заключается в логическом развитии капитализма, фашизм – это реакция на все то, что раздражает частный капитал. Рабочие, ощутив на себе все экономические и политические тяготы, стали бороться за свои права, что в свою очередь било по экономическому состоянию частного капитала, а, следовательно, пошла мощная реакция.

В основе идеологии фашизма лежит нацизм, который позволяет истреблять людей другой национальности, расы и это истребление не считается преступлением.

Совсем недавно мы думали, что фашизм ушел в прошлое, не свойственен странам в наше время, но, к сожалению, события, происходящие в современном мире, показывают, что он есть и будет, так как всегда капитализм приходит к противоречию фашизма и демократии, и еще вопрос, что победит.

Библиографический список

1. Всемирная история / главный редактор Е. М. Жуков. – Москва : Госполитиздат, 1962. – Т. 9. – С. 329.
2. Манчестер, У. Оружие Круппа : История династии пушечных королей / сокращённый перевод с английского Л. М. Бороздиной [и др.]. – Москва : Прогресс, 1971. – 487 с.
3. Нюрнбергский процесс : сборник материалов в 8-ми томах. – Москва : Юридическая литература, 1987–1999. – ISBN 5-7260-0015-3.
4. Японский милитаризм / под редакцией Е. М. Жукова. – Москва : Наука, 1972. – 376 с.
5. Trials of War Criminals Before the Nuremberg Military Tribunals Under Control Council Law No. 10 ("Green Series"). – Washington, D.C. : U.S. G.P.O., 1949–1953.
6. Rossi, E. Padroni del vapore e fascismo / E. Rossi. – Bari : Laterza, 1966. – P. 43.

А. Н. Сыпченко,

студентка факультета филологии, истории и обществознания
Научный руководитель – Л. Л. Колесник,
кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры истории,
обществознания и педагогических технологий

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ОСНОВ ПРАВОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ТЕРРОРИЗМУ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В данной статье представлено обоснование значимости правовой регламентации противодействия террористической угрозе, являющейся в настоящее время одной из основных задач ведущих государств мира, решение которой основывается на многостороннем международном сотрудничестве стран, осуществляемом под эгидой Организации Объединенных Наций и основанном на принципах и нормах международного права. А также обусловлена необходимость разработки и внедрения в образовательный процесс тем, связанных с противодействием идеологии терроризма с целью формирования и развития у учащихся общеобразовательных школ антитеррористического мировоззрения, гражданственности и патриотизма.

Ключевые слова: международное законодательство; нормативно-правовые акты; правовая регламентация; противодействие терроризму; Национальный антитеррористический комитет; антитеррористическое мировоззрение учащихся.

A. N. Sypchenko,
student of Philology, History and Social
Supervisor – L. L. Kolesnik,
Ph.D. in History, Associate Professor of the History, Social Studies
and Educational Technology

METHODS FOR TEACHING THE BASICS OF LEGAL COUNTER- TERRORISM IN SOCIAL STUDIES CLASSES IN UPPER SECONDARY SCHOOLS

This article presents the rationale for the importance of legal regulation of countering the terrorist threat, which is currently one of the main tasks of the leading states of the world, the solution of which is based on multilateral international cooperation of countries, implemented under the auspices of the United Nations and based on the principles and norms of international law. There is also a need to develop and introduce into the educational process topics related to countering the ideology of terrorism in order to form and develop an anti-terrorist outlook, citizenship and patriotism in general education schools.

Ключевые слова: international law; regulations; legal regulation; counter-terrorism; National Anti-Terrorism Committee; students' anti-terrorist attitudes.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что среди множества глобальных проблем современного мира и видов преступности терроризм занимает особое место, что обосновано, прежде всего, высокой степенью опасности террористических преступлений, как факторов дестабилизации политической, социальной и экономической сфер общественной жизни. Несомненно, что противодействие ему является одной из самых актуальных и значимых задач для мирового сообщества. С этой целью большинством стран, в том числе и Российской Федерацией, под эгидой Организации Объединенных Наций разработано и ратифицировано множество международных документов: конвенций, деклараций, резолюций, соглашений, содержащих формулировки о решительном осуждении террористической деятельности. Наиболее значимыми из них выступают: Конвенция о преступлениях и некоторых других актах, совершаемых на борту воздушных судов от 14 сентября 1963 г. [1], Конвенция о предотвращении и наказании преступлений против лиц, пользующихся международной защитой, в том числе дипломатических агентов от 14 декабря 1973 г. [2], Международная конвенция о борьбе с захватом заложников от 17 декабря 1979 г. [3], Конвенция о борьбе с незаконными актами, направленными против безопасности морского судоходства от 10 марта 1988 г. [4], а также

дополняющие их протоколы: Протокол о борьбе с незаконными актами насилия в аэропортах, обслуживающих международную гражданскую авиацию от 24 февраля 1988 г. [5], Протокол о борьбе с незаконными актами, направленными против безопасности стационарных платформ, расположенных на континентальном шельфе от 10 марта 1988 г. [6], и международные декларации: Декларация о мерах по ликвидации международного терроризма от 9 декабря 1994 г. [7], Декларация о глобальных усилиях по борьбе с терроризмом от 12 ноября 2001 г. [8] и многие другие.

Особый интерес в данной работе обращен к анализу нормативно-правовых актов Российской Федерации, регламентирующих антитеррористическую деятельность, осуществляемую в пределах страны, основным из которых выступает Федеральный закон Российской Федерации от 6 марта 2006 г. № 35-ФЗ «О противодействии терроризму» [9].

Содержащиеся в данной работе материалы об основах правового обеспечения противодействия терроризму предлагаются для изучения и осмысления необходимости законодательства, регулирующего данную сферу, учащимся старших классов средней общеобразовательной школы с целью формирования антитеррористического мировоззрения и правосознания в целом.

Значительный вклад в изучение различных аспектов правового регулирования противодействия терроризму, а также эффективности международных правовых мер в данной сфере в разные годы внесли такие исследователи, как Ф. Р. Аббасов [10], Р. Г. Мельниченко [11], А. И. Моисеев [12]. Актуальность правовой регламентации антитеррористической деятельности в России обусловлена в трудах Ю. В. Буровой [13], С. Г. Васина [14] и других.

Целью данного исследования выступает теоретическое обоснование преподавания основ правового обеспечения противодействия терроризму на уроках обществознания в старших классах средней общеобразовательной школы.

Основными задачами настоящей работы являются:

- рассмотреть сущность и содержание международных и региональных документов в области борьбы с терроризмом;
- дать характеристику приоритетным направлениям антитеррористической деятельности международных организаций;
- рассмотреть исторические аспекты развития антитеррористического законодательства в Российской Федерации;
- проанализировать организационно-правовые основы деятельности Национального антитеррористического комитета;
- обосновать необходимость формирования антитеррористического мировоззрения учащихся общеобразовательной школы, путем внедрения в

учебный процесс тем раскрывающих преступную сущность терроризма и правовой регламентации борьбы с его проявлениями.

На основании анализа указанных выше многочисленных международных документов, регламентирующих различные стороны осуществления противодействия террористической угрозе, следует отметить, что мировое сообщество уделяет особое значительное внимание правовой регламентации борьбы с терроризмом, что выражено в первую очередь в стремлении государств сформировать международный правовой режим противодействия терроризму, фундаментом для которого являются различного рода международные соглашения, конвенции, протоколы к ним, декларации. Их содержание отражает различные стороны сотрудничества государств в сфере противодействия террористической угрозе, множеству форм ее проявления: от совершения преступлений на борту воздушного судна до актов ядерного терроризма, а также на их основании активно и эффективно функционирует сеть организаций, в которую включены различные комитеты, департаменты, специализированные учреждения по борьбе с террористической угрозой.

Меры и в целом усилия, прилагаемые для осуществления антитеррористической деятельности ведущими международными организациями, такими как ООН, ОБСЕ, ШОС, СНГ, образованными большинством существующих в настоящее время государств, еще раз подтверждают насколько терроризм глобальная, масштабная угроза для мирового сообщества. Силы, брошенные на борьбу с террористическими проявлениями различного характера, эффективны только в том случае, если они ориентированы не только на выявление и последующее пресечение преступных помыслов членов террористических группировок или ликвидацию и минимизацию последствий совершенных преступлений, но и на анализ причин, влекущих за собой распространения данной угрозы. Что должно являться первоочередной целью государств, объединяющих все возможные ресурсы в деле борьбы с терроризмом.

Что касается Российской Федерации, то существующая система законодательства, содержащая правовую стратегию по противодействию терроризму, обладает достаточно обширным набором норм, регламентирующим вопросы антитеррористической деятельности. Несмотря на значительные изменения, которые претерпела нормативно-правовая база Российской Федерации по противодействию терроризму с конца 1990-х гг. и достигнутые результаты, полностью искоренить терроризм на территории страны пока не представляется возможным. Данная глобальная проблема неразрешима в пределах одного государства и требует объединения усилий всех сил стран, подверженных террористической угрозе.

Для успеха в реализации антитеррористических мер в стране требовалось четкое руководство и координация, как на федеральном, так

и на местном уровне, что и обусловило необходимость создания федерального органа – Национального антитеррористического комитета и оперативных штабов в субъектах РФ под его управлением. Функциональные подразделения аппарата Национального антитеррористического комитета, а именно: Управление координации деятельности по профилактике терроризма, Управление координации деятельности по борьбе с терроризмом, Информационно-аналитическое управление, Информационный центр НАК реализуют целый спектр задач, детальный анализ которых позволяет представить их в более общем виде «триединой задачи», заключающейся в предупреждении, пресечении и ликвидации последствий террористических актов.

В настоящее время в связи с увеличением масштабов распространения террористической угрозы в мире и усовершенствованием форм и методов совершения преступлений террористического характера, общеобразовательным организациям, в процессе реализации Федеральных государственных стандартов среднего общего образования, необходимо уделять внимание разработке и внедрению в образовательный процесс тем, связанных с противодействием идеологии терроризма с целью формирования и развития у учащихся антитеррористического мировоззрения, гражданственности и патриотизма.

Министерство образования и науки Российской Федерации (до 2018 г.), учитывая высокий уровень значимости работы, направленной на противодействие террористической угрозе, особое внимание уделяет вопросам формирования в сознании современных школьников антитеррористической идеологии. Для реализации данной задачи Департаментом государственной политики в сфере воспитания детей и молодежи Минобрнауки РФ были разработаны методические рекомендации совместно с аппаратом Национального антитеррористического комитета [15, с. 8], согласно которым образовательные организации должны включать в учебный процесс материалы, раскрывающие преступную сущность терроризма, степень его общественной опасности, а также в соответствии с рекомендациями предоставлять учащимся информацию об ответственности за совершение действий террористической направленности и нормативно-правовое обеспечение борьбы с терроризмом на национальном и международном уровнях.

Для реализации указанной приоритетной цели в процессе проведения уроков по указанной тематике необходимо руководствоваться следующими положениями: во-первых, воспитанию толерантного отношения, уважения и принятия обычаев, норм, ценностей различных культур, этнических обществ, конфессий, мировоззрений следует уделять особое внимание, а также привитию учащимся навыков и готовности к сотрудничеству с другими людьми; во-вторых, развитие правдой

грамотности учащихся, их информированности о юридической ответственности, последствиях участия в подготовке и осуществлении террористических актов, а также совершения других, противоправных общественно опасных деяний необходимо выводить на первый план.

При этом концентрировать внимание учащихся следует на развитии и реализации нормативно-правового и организационного обеспечения, разнообразии приемов, методов и стратегий борьбы с терроризмом на международном и национальном уровне.

Особая роль при этом отводится обществоведческим дисциплинам, прежде всего такому учебному предмету как «Обществознание», в процессе изучения которого закладываются основы знаний о социально-политических и экономических событиях, понимание внутренней и внешней политики государства в контексте безопасности страны.

Таким образом, можно заключить, что существующая система законодательства, содержащая правовую стратегию по противодействию террористической деятельности, обладает достаточно обширным набором норм, регулирующих в большей степени вопросы антитеррористической деятельности различных силовых структур. Относительно мер экономического, социального, идеологического характера в существующем законодательстве, следует сказать, что на данный момент их недостаточно, на это необходимо обратить внимание, так как именно применение комплексного подхода, включающего аспекты различных общественных сфер, представляется более эффективным в области осуществления борьбы с терроризмом.

Библиографический список

1. Аббасов, Ф. Р. Политико-правовые аспекты борьбы с международным терроризмом : специальность 12.00.02 «Конституционное право» : 12.00.10 «Международное право» : диссертация на соискание ученой степени кандидата юридических наук / Аббасов, Фарид Рамиз оглы ; Государственный научно-исследовательский институт системного анализа счетной палаты Российской Федерации. – Москва, 2006. – 191 с. – URL: <http://diss.rsl.ru/> (дата обращения: 05.09.2022).

2. Бурова, Ю. В. Противодействие терроризму в современной России : учебное пособие / Ю. В. Бурова, Е. А. Коваль. – Саранск : Типография «Красный Октябрь», 2016. – 142 с. – ISBN 978-5-7493-1761-9.

3. Вишняков, Я. Д. Противодействие терроризму : учебник / Я. Д. Вишняков, С. П. Киселева, С. Г. Васин ; под редакцией Я. Д. Вишнякова. – Москва : Академия, 2017. – 255 с. : ил. – (Высшее профессиональное образование. Педагогическое образование) (Бакалавриат). – ISBN 978-5-7695-7261-6.

4. Декларация о глобальных усилиях по борьбе с терроризмом : принята резолюцией 1377 Совета Безопасности на его 4413-м заседании 12 ноября 2001 года // Организация Объединенных Наций : сайт. – [2022]. –

URL: [https://undocs.org/ru/S/RES/1377% 282001%29](https://undocs.org/ru/S/RES/1377%20282001%29) (дата обращения: 02.10.2022).

5. Декларация о мерах по ликвидации международного терроризма : одобрена резолюцией 49/60 Генеральной Ассамблеи от 9 декабря 1994 года // Национальный антитеррористический комитет : [сайт]. – 2021. – URL: <http://nac.gov.ru/zakonodatelstvo/mezhdunarodnye-pravovye-akty/deklaraciya-o-merah-po-likvidacii.html> (дата обращения: 02.10.2022).

6. Конвенция о преступлениях и некоторых других актах, совершаемых на борту воздушных судов : подписана в Токио 14 сентября 1963 года // Организация Объединенных Наций : сайт. – [2022]. – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/crimes_ aboard.shtml (дата обращения: 10.10.2022).

7. Конвенция о предотвращении и наказании преступлений против лиц, пользующихся международной защитой, в том числе дипломатических агентов : принята резолюцией 3166 (XXVIII) Генеральной Ассамблеи ООН от 14 декабря 1973 года // Организация Объединенных Наций : сайт. – [2022]. – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/int_protected_persons.shtml (дата обращения: 01.10.2022).

8. Конвенция о борьбе с незаконными актами, направленными против безопасности морского судоходства : [подписана в Риме 10 марта 1988 года] // Организация Объединенных Наций : сайт. – [2022]. – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/maritime.shtml (дата обращения: 02.10.2022).

9. Международная конвенция о борьбе с захватом заложников : принята резолюцией 34/146 Генеральной Ассамблеи ООН от 17 декабря 1979 года // Организация Объединенных Наций : сайт. – [2022]. – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/hostages.shtml (дата обращения: 01.10.2022).

10. Мельниченко, Р. Г. Международное право : учебное пособие / Р. Г. Мельниченко. – Москва : Солон-пресс, 2020. – 112 с. – ISBN 978-5-91359-403-7.

11. Моисеев, А. И. Международно-правовое определение терроризма : монография / А. И. Моисеев. – Москва : Юрлитинформ, 2019. – 150 с. – (Библиотека международного права). – ISBN 978-5-4396-1904-7.

12. Протокол о борьбе с незаконными актами насилия в аэропортах, обслуживающих международную гражданскую авиацию, дополняющий Конвенцию о борьбе с незаконными актами, направленными против безопасности гражданской авиации : подписан в Монреале 24 февраля 1988 года // Организация Объединенных Наций : сайт. – [2022]. – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/airports.shtml (дата обращения: 02.09.2022).

13. Протокол о борьбе с незаконными актами, направленными против безопасности стационарных платформ, расположенных на континентальном шельфе : подписан в Риме 10 марта 1988 года // Организация Объединенных Наций : сайт. – [2022]. – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/shelf_security.shtml (дата обращения: 02.09.2022).

14. Российская Федерация. Законы. О противодействии терроризму : Федеральный закон № 35-ФЗ : принят Государственной Думой 26 февраля 2006 года : одобрен Советом Федерации 6 марта 2006 года // КонсультантПлюс : сайт. – 2022. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_58840/ (дата обращения: 03.09.2022).

15. Страхова, Н. В. Формирование и развитие антитеррористического мировоззрения обучающихся общеобразовательных организаций в рамках учебных предметов «Основы безопасности жизнедеятельности» и «Обществознание» : методические рекомендации / Н. В. Страхова, Ю. И. Корсун. – Ярославль : ГАУ ДПО ИРО, 2017. – 55 с.

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ТОЧНЫМ И ЕСТЕСТВЕННЫМ НАУКАМ

А. А. Булгакова,

студентка факультета математики, информатики,
биологии и технологии

А. А. Маслак,

доктор технических наук, профессор, профессор кафедры математики,
информатики, естественнонаучных и общетехнических дисциплин

АНАЛИЗ КАЧЕСТВА ТЕСТА КАК ИЗМЕРИТЕЛЬНОГО ИНСТРУМЕНТА

В статье рассматривается анализ качества дистракторов в тестовых заданиях с выбором правильного ответа. Анализ проводится в рамках теории латентных переменных на основе модели Раша. Показано, что функционирование дистракторов влияет на качество теста как измерительного инструмента.

Ключевые слова: тестовые задания с выбором правильного ответа, дистракторы, теория латентных переменных.

A. A. Bulgakova,

student of mathematics, computer science, biology and technology

A. A. Maslak,

Doctor of Technical Sciences, Professor of the Department of Mathematics,
Computer Science, Natural Sciences and General Technical Disciplines

ANALYSIS OF THE QUALITY OF THE TEST AS A MEASURING TOOL

The article discusses the analysis of the quality of distractors in test tasks with the choice of the right answer. The analysis is carried out within the framework of the theory of latent variables based on the Rasch model. It is shown that the functioning of distractors affects the quality of the test as a measuring instrument.

Keywords: test tasks with the choice of the right answer, distractors, theory of latent variables.

Тестирование является одним из популярных инструментов исследования в социальных системах [1, 2]. Тест является измерительным инструментом, и от качества этого инструмента зависит валидность и надежность результатов тестирования [3–5]. Во многом качество теста зависит от функционирования дистракторов. Дистрактор – это неправильный вариант ответа на тестовое задание. Требования к

дистракторам – они должны быть правдоподобными, то есть похожи на правильный ответ. Если дистрактор не похож на правильный ответ, то никто из испытуемых это вариант ответа не выберет. Это значит, что число вариантов ответа на тестовое задание уменьшается и, соответственно, увеличивается вероятность угадывания правильного ответа, что снижает надежность результатов тестирования.

Цель данного исследования состояла в том, чтобы на конкретном примере рассмотреть функционирование дистракторов. Для оценки уровня освоения интегративной технология обучения изготовлению одежды был разработан тест, состоящий из 30 тестовых заданий с выбором одного правильного ответа. Обработка данных тестирования осуществлялась в рамках теории латентных переменных на основе модели Раша [6–8]. Эта теория приобретает все большую популярность поскольку позволяет увеличить надежность и объективность результатов измерения латентных переменных [9, 10].

Прежде всего, необходимо отметить, что данные тестирования адекватны модели Раша, уровень значимости критерия Хи-квадрат равен 0,058, что больше номинального значения $\alpha = 0,05$.

Результаты измерения испытуемых и тестовых заданий представлены на рисунке (рис. 1).

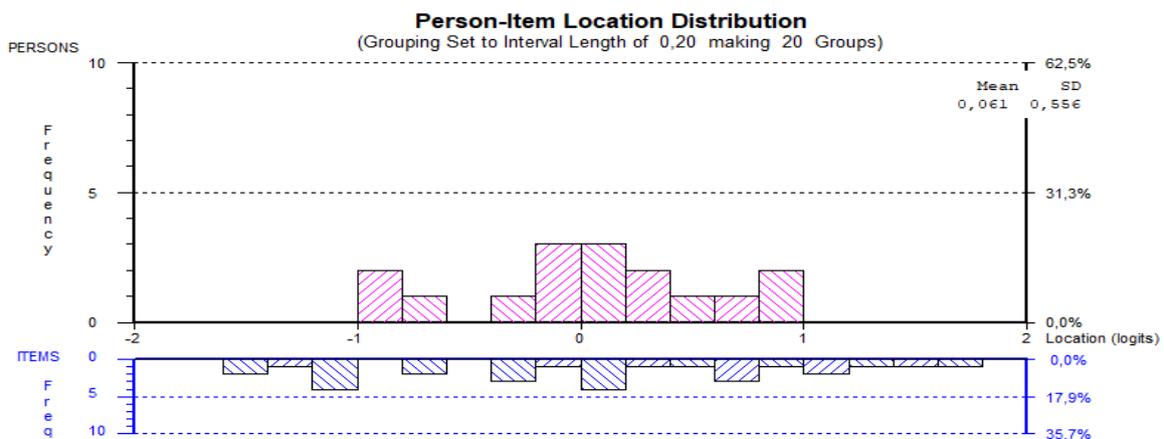


Рис. 1. Результаты измерения испытуемых и тестовых заданий

В верхней части диаграммы расположены оценки испытуемых в логитах), в нижней части диаграммы находятся оценки тестовых заданий на той же самой шкале. В качестве отсчета на шкале принята средняя трудность тестовых заданий.

Проинтерпретируем полученные результаты измерений. Как видно из диаграммы, по трудности тест идеально соответствует уровню подготовленности испытуемых. Диапазон варьирования оценок испытуемых относительно небольшой – всего 2 логит (от $-1,0$ логит до $+1,0$ логит). Диапазон варьирования тестовых заданий несколько шире (от $-1,5$ логит до $+2,0$ логит) и полностью перекрывает диапазон варьирования

испытуемых. Средняя оценка уровня подготовленности испытуемых всего на 0,061 логит превосходит средний уровень тестовых заданий.

Ниже представлены различные варианты функционирования дистракторов.

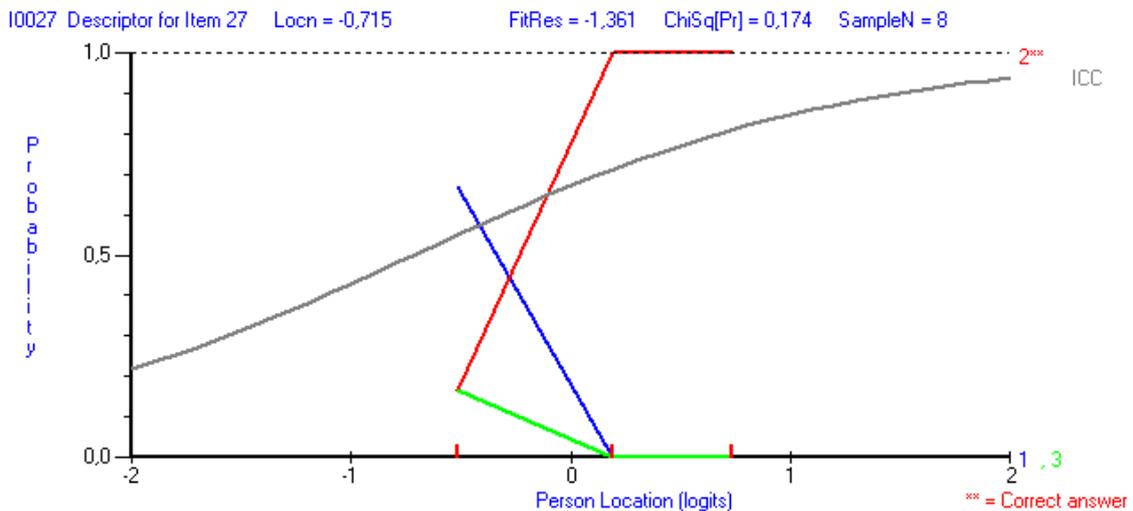


Рис. 2. Характеристическая кривая тестового задания 27

Этот и аналогичные рисунки имеют следующую структуру. Все испытуемые по полученным оценкам уровней подготовленности (на основе модели Раша) разделены на три группы: с низким, средним и высоким уровнями подготовленности. Далее для каждой группы вычисляется доля испытуемых, выбравших тот или иной вариант ответа. Из рис. 2 видно, что группа с низким уровнем подготовленности чаще всего выбирает дистрактор 1 (неправильный вариант ответа). Но уже группы со средним и высоким уровнями подготовленности выбирают только правильный ответ (2).

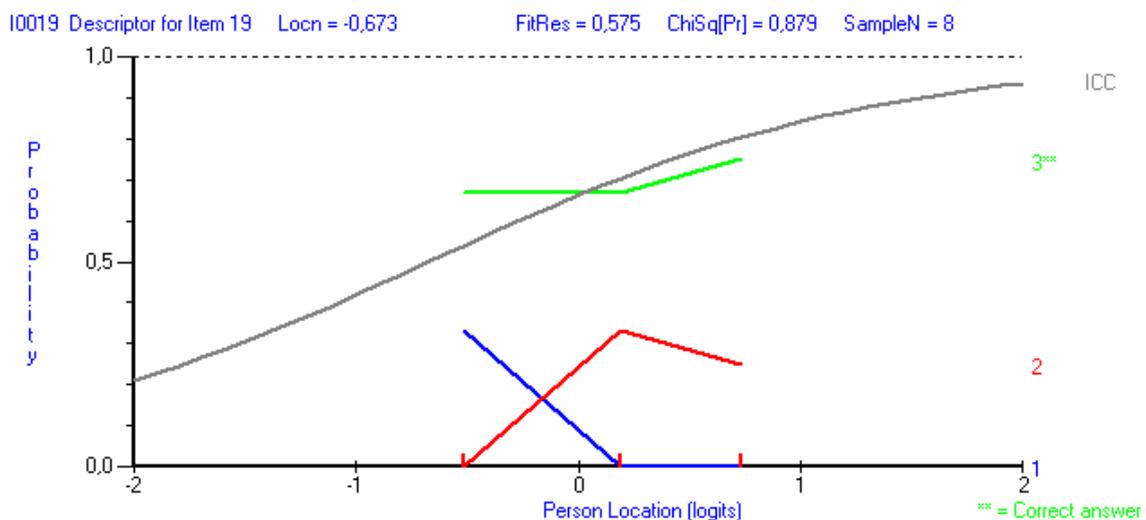


Рис. 3. Характеристическая кривая тестового задания 19

Особенностью функционирования дистракторов этого тестового задания является то, что правильный ответ (3) превалирует над всеми остальными дистракторами.

Наиболее показательным является функционирование дистракторов в задании 16 (рис. 4).

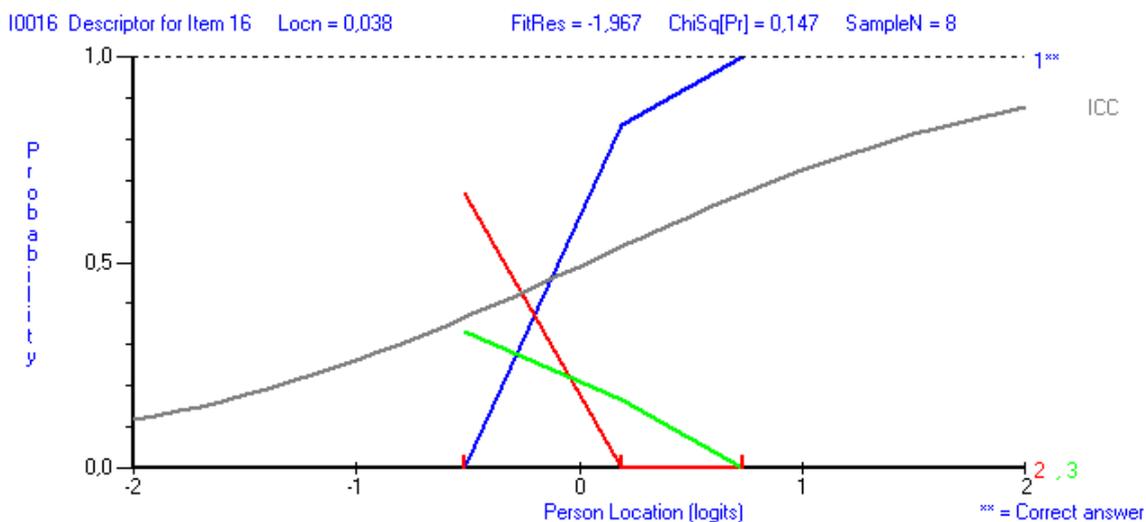


Рис. 4. Характеристическая кривая тестового задания 16

В этом задании никто из группы с низкой подготовленностью не выбрал правильного ответа, в группе со средней подготовленностью уже большинство испытуемых (но не все) выбрали правильный ответ. И только группа с высоким уровнем подготовленности выбрала только правильный ответ.

Данная методика позволяет оценить и откорректировать набор дистракторов для каждого тестового задания и таким образом повысить качество теста как измерительного инструмента.

Библиографический список

1. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий : учебная книга. 3-е изд., доп. Москва : Центр тестирования, 2002. 240 с.
2. Васильев В. И., Тягунова Т. Н. Теория и практика формирования программно-дидактических тестов. Москва : Издательство МЭСИ, 2001. 130 с.
3. Звонников В. И. Измерения и шкалирование в образовании. Москва : Логос, 2006. 134 с.
4. Маслак А. А., Моисеев С. И., Осипов С. А., Поздняков С. А. Исследование точности измерения латентной переменной в зависимости от диапазона варьирования набора индикаторов // Радиоэлектроника, информатика, управление. 2017. № 1 (40). С. 42–49.

5. Маслак А. А., Рыбкин А. Д. Анализ качества опросника для измерения на линейной шкале любознательности школьников // Педагогическое образование в России. 2014. № 12. С. 158–165.

6. Нейман Ю. М., Хлебников В. А. Введение в теорию моделирования и параметризации педагогических тестов. Москва : Прометей, 2000. 168 с.

7. Осипов С. А., Маслак А. А. Оценивание параметров модели Раша методом парных сравнений // Теория и практика измерения компетенций и других латентных переменных в образовании / материалы XV (03–05 февраля 2011 года) и XVI (01–03 июля 2011 года) Всероссийских (с международным участием) научно-практических конференций. Славянск-на-Кубани : Славянский-на-Кубани государственный педагогический институт, 2011. С. 65–72.

8. Andrich D. Advanced Social and Educational Measurement. Perth, Western Australia : Murdoch University, 2001. 128 p.

9. Andrich D., Sheridan B., Luo G. RUMM2020: Rasch Unidimensional Measurement Models software and manual. Perth, Australia : RUMM Laboratory, 2005.

10. Smith E. V., Smith M. S. Introduction to Rasch Measurement. Theory, Models and Applications. Maple Grove, Minnesota : JAM Press, 2004. 689 p.

А. А. Ерин,
учитель информатики
МАБУ Белостолбовская средняя общеобразовательная школа,
г. Домодедово, Московская область

РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ «ПРОГРАММИРОВАНИЕ НА ЯЗЫКЕ PYTHON» ДЛЯ ПЯТЫХ КЛАССОВ

В статье представлены основные положения разработанной программы внеурочной деятельности «Программирование на языке Python» для пятых классов и короткий анализ результатов ее внедрения в образовательный процесс средней школы. В статье приводится актуальность, описание апробированной программы и анализ результатов ее апробации в пятых классах.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, язык программирования Python, обучающиеся 5-го класса, программа внеурочной деятельности, информатика в школе.

A. A. Erin,
computer science teacher in Belostolbovskaya secondary school
in Domodedovo, Moscow Region

DEVELOPMENT AND TESTING OF AN EXTRACURRICULAR ACTIVITY PROGRAMME "PROGRAMMING IN PYTHON" FOR FIFTH GRADERS

The article presents the main points of the developed program of extracurricular activity "Programming in Python" for the fifth grade and short analysis of the results of its implementation in the educational process of the secondary school. The article presents the relevance, description of the tested programme and analysis of the results of its testing in the fifth grades.

Keywords: extracurricular activities, Python programming language, 5th grade students, extracurricular activities program, computer science at school.

В настоящее время образовательный процесс в школе подчиняется требованиям федерального государственного образовательного стандарта. Что касается непосредственно взаимодействия «учитель – ученик», то стандарт регламентирует требования к результатам освоения основных образовательных программ. В связи с последними изменениями требований к основному общему образованию в п.11.5. «Математика и информатика» должны отражать (кроме прочего):

пп. 11) формирование представления об основных изучаемых понятиях: информация, алгоритм, модель – и их свойствах;

пп. 12) развитие алгоритмического мышления, необходимого для профессиональной деятельности в современном обществе; развитие умений составить и записать алгоритм для конкретного исполнителя; формирование знаний об алгоритмических конструкциях, логических значениях и операциях; знакомство с одним из языков программирования и основными алгоритмическими структурами – линейной, условной и циклической [1].

Кроме курсов внеурочной деятельности, существует большое количество предложений внешкольных курсов по программированию, которые подтверждают, что сегодня эта область все еще актуальна для обучающихся. Анализ рынка таких предложений выявил дистанционные платные курсы для обучающихся, начиная с 5-го класса. Платные занятия доступны не для всех обучающихся, к тому же в 5-м классе дистанционный формат обучения – все еще не совсем отвечает возрастным потребностям младших подростков. Существуют также курсы на английском языке и с использованием контактной работы, но они имеют гораздо меньшую степень доступности для возможностей обучающихся и их родителей. Тем не менее, предложения есть, и они востребованы, т. к.

только в Фоксфорде существует не менее 5-ти вариантов обучения программированию с использованием языка Python.

Можно столкнуться с таким мнением, что в современных условиях изучение программирования утратило свое былое значение в качестве средства массовой подготовки школьников к профессиональной деятельности из-за развитого прикладного программного обеспечения. С другой стороны, решение задач по программированию не только включено в единый государственный экзамен (ЕГЭ), но и изучение основ программирования связано с формированием общеучебных умений и навыков (организация деятельности, планирование ее и т. д.), что можно отнести к приоритетным задачам современной школы. В связи с вышечисленными аргументами организация внеурочной деятельности по информатике в аспекте программирования на языке Python в школе актуальна, т. к. предоставляет обучающимся бесплатную возможность получить знания и умения по востребованному направлению в области изучения основ программирования.

Python считается универсальным языком. Его выбор для обучения программированию в 5-х классах обусловлен достоинствами языка: кроссплатформенностью и бесплатностью, простотой синтаксиса и богатством возможностей, расширенной стандартной библиотекой и возможностью разработки промышленных приложений. Кроме этого, язык Python поддерживается на всех олимпиадах для школьников всероссийского уровня, с 2015 года во всех вариантах КИМ ЕГЭ по информатике примеры программ записываются, в том числе и на языке Python. В видеохостинге YouTube [2] есть обучающие языку уроки, доступные пониманию обучающихся, которые можно рекомендовать к использованию ими для самостоятельной работы, повторения материала и т. п., что облегчает работу пятиклассникам. Кроме этого, в свободном доступе в интернете представлены статьи и книги, являющиеся самоучителями по языку Python. Таким образом, методическое обеспечение вспомогательными материалами по курсу внеурочной деятельности осуществляется в достаточной степени.

На 2021–2022 учебный год была разработана программа курса «Программирование на языке Python» для учащихся 5-х классов, рассчитана на 1 час в неделю, всего 34 часа в течение года.

Цели курса:

- формирование интереса к изучению профессии, связанной с программированием;
- формирование алгоритмической культуры.

Задачи курса:

- научить учащихся структурному программированию как методу, предусматривающему создание понятных, локально простых и

удобочитаемых программ, характерными особенностями которых является: модульность, использование унифицированных структур следования, выбора и повторения, отказ от неструктурированных передач управления, ограниченное использование глобальных переменных;

– приобретение знаний и навыков алгоритмизации учащимися в ее структурном варианте;

– освоение всевозможных методов решения задач;

– развитие алгоритмического мышления учащихся;

– формирование навыков грамотной разработки программ.

К основным планируемым результатам изучения курса внеурочной деятельности «Программирование на языке Python» относятся личностные, метапредметные и предметные, которые тесно перекликаются с указанными в стандарте.

Достижение личностных результатов и сформированность метапредметных и предметных умений оценивается на качественном уровне (без отметки), согласно требованиям к результатам освоения программ внеурочной деятельности. В результате учебной деятельности для решения разнообразных учебно-познавательных и учебно-практических задач у обучающихся будут формироваться и развиваться необходимые универсальные учебные действия и специальные учебные умения, что заложит основу успешной учебной деятельности в школе.

Содержание курса «Программирование на языке Python».

Техника безопасности и правила поведения в компьютерном классе (1 час).

Основные требования и правила поведения в компьютерном классе. Техника безопасности при работе с электрическими приборами и правила пожарной безопасности. Здоровьесберегающие технологии.

Язык программирования Python (1 час).

История развития языков программирования. Компилируемые и интерпретируемые языки программирования, достоинства и недостатки. Установка Python 3+. Интерфейс среды программирования IDLE. Создание первой программы.

Операторы ввода, вывода. Переменные (2 часа).

Операторы print() и input() и их параметры. Сохранение значений в переменных. Программа «Знакомство». Программирование дружественного пользовательского интерфейса. Псевдографика. Осваиваем клавиатуру и особенности вывода текста на нескольких строках. Функции символа «\».

Типы данных, оператор присваивания (1 час).

Данные, типы данных, оператор присваивания. Функции преобразования типов. Вычисление арифметических выражений. Конкатенация строк.

Целочисленная арифметика (1 час).

Арифметические операции. Целочисленное деление и остаток от целочисленного деления. Создание программы, в которой Питон отгадывает задуманное число. Придумывание и реализация своих алгоритмов отгадывания числа.

Списки (2 часа).

Списки как тип данных. Перебор элементов списка. Программа «Генеральная уборка» (простой вариант).

Простые условия (1 час).

Проверка условий. Сравнение значений. Различные варианты записей условий. Операторы ветвления (if) и цикла (while). Игра «Гадание по ромашке», программирование двумя способами. Строковые функции `upper()` и `lower()`.

Случайные значения. Игра «Царство драконов» (1 час).

Модули в языке Python. Модуль `random`. Модуль `time`. Игра «Царство драконов». Анализ игры. Создание блок-схемы и программы.

Работа со списками (2 часа).

Функция `len()`. Метод списка `append()`. Проект «Генеральная уборка». Создание списка работников в интерактивном режиме.

Безопасность в Интернете (2 часа).

Каким должен быть хороший пароль? Создаём программу для генерации хороших паролей. Повторяем всё, что изучили.

Искусственный интеллект (4 часа).

Определение и сущность искусственного интеллекта. Проектирование игры «Крестики-нолики». Запись сложных условий в языке Python. Создание функции `drawBoard()`, `inputPlayerLetter()` и `whoGoesFirst()`. Стратегия игры искусственного интеллекта. Состояние игрового поля и выбор хода. Создание функции `makeMove()`, `isBoardFull()`, `isWinner()`, `getComputerMove()`. Ссылки на список. Передача списка в функцию.

Графический пользовательский интерфейс (GUI) (1 час).

Графический пользовательский интерфейс. Модуль `tkinter`. Окна. События. Кнопки. Кодирование цвета. Создание программы «Радуга».

Игра «Поймай шарик» (2 часа).

Игра «Поймай шарик». Знакомство и обсуждение. Составление блок-схемы игры. Обзор функций игры. Программирование игры «Поймай шарик». Тестирование игры «Поймай шарик».

Исполнитель «Черепашка» (4 часа).

Модуль `turtle`. Знакомство с «черепашкой», среда и система команд исполнителя. Цикл `for`, функция `range()`. «Черепашка» рисует правильные многоугольники. Функции в Python. Обмен данными. «Черепашка» рисует снежинки. Кодирование цвета. RGB-кодировка. Создание случайного цвета.

Криптография (3 часа).

Криптография. Шифр Атбаш. Программа для шифрования и дешифрования. Шифр Цезаря. Программа для шифрования и дешифрования.

Игра «Сапёр» (2 часа).

Анализ игры. Создание блок-схемы и обзор функций программы. Кодирование игры. Тестирование игры.

Игра «Мемори» (2 часа).

Анализ игры «Мемори». Отключение кнопки. Загрузка изображения. Составление блок-схемы игры. Обзор функций игры. Программирование игры «Мемори». Тестирование игры «Мемори».

Продвинутая графика с tkinter (2 часа).

Продвинутая графика с tkinter. Canvas. Рисуем мышкой. Сдвиг объектов в Canvas. Как работает coords. Текст в Canvas, create_arg.

После апробации программы в течение 2021–2022 учебного года были подведены результаты обучения пятиклассников языку программирования Python. Внеурочной работой по данной программе были охвачены 56 обучающихся. Из них мотивированными к обучению программированию можно считать около 28,5 % обучающихся. Немотивированные к учебной деятельности – около 35,7 % пятиклассников. В процессе обучения по программе внеурочной деятельности на основе работы с компьютерными играми, что соответствует возрастным особенностям возраста обучающихся, уровень мотивированных пятиклассников увеличился на 14,4 %. Количество немотивированных к учебной деятельности не изменилось. Если говорить о качестве обученности по курсу, то результаты, следующие: высокий уровень показывают 37,5 % обучающихся, средний – 26,8 %. С низким уровнем сошелся процент немотивированных пятиклассников, т. е. 35,7 %.

В связи с этим можно сделать вывод, что на внеурочный курс программирования необходимо набирать не весь класс обучающихся, а только мотивированных к обучению программированию и хотя бы мотивированных к учебе, в этом случае уровень усвоения учебного материала и результаты обучения будут выше.

Библиографический список

1. Егоров, А. Язык программирования PYTHON для начинающих : 87 видео-уроков / А. Егоров // YouTube : [сайт]. – 2022. – URL: https://www.youtube.com/playlist?list=PLQAt0m1f9OHvv2wxPGSCWjgy1qER_FvB6 (дата обращения: 04.04.2022).

2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : зарегистрирован 05.07.2021 № 64101 : Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 // ФГОС : [сайт]. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 04.04.2022).

Г. Г. Некрасова,
учитель математики МБОУ лицея № 1
имени семи Героев выпускников школы г. Славянске-на-Кубани

УРОВЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СПО

Статья посвящена анализу проблемы функциональной математической грамотности обучающихся в системе среднего профессионального образования.

Ключевые слова: функциональная грамотность, математическая грамотность, общекультурные компетенции, профессиональные компетенции, система среднего профессионального образования.

G. G. Nekrasova,
mathematics teacher at Lyceum No. 1 named after the school's seven
alumni heroes in Slavyansk-on-Kuban

MATHEMATICAL LITERACY AS A PREREQUISITE FOR THE DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL COMPETENCE OF VOCATIONAL EDUCATION STUDENTS

The article analyses the problem of functional mathematical literacy of students in secondary vocational education.

Keywords: functional literacy, mathematical literacy, general cultural competences, professional competences, secondary vocational education system.

Математическая подготовка будущих специалистов технического профиля была и остается базовой при освоении компетенций ФГОС СПО. Важную роль при изучении блока математических дисциплин в системе среднего профессионального образования играет уровень математической грамотности обучающихся, поступающих на специальности СПО, как основа математической компетентности.

В современной литературе уже достаточно прочно утвердилось понятие функциональная грамотность, которую многие исследователи связывают с понятием компетентность. Так, А. М. Новиков утверждает, что «функциональная грамотность является необходимой составляющей профессионального образования и напрямую связана с понятием компетентности, пришедшим на смену профессионализму» [7].

Не ставя перед собой задачу глубокого системного анализа понятия «математическая компетентность», в логике наших рассуждений, мы будем опираться на позицию разных авторов (Е. В. Сергеевой,

Н. А. Бурмистровой, Е. М. Петровой), сходящихся во мнении, что математическую компетентность обучающегося в рамках профессионального образования можно определить как интегративное качество личности, основывающееся на развитой самостоятельной познавательной деятельности, включающее в себя необходимый и достаточный уровень математических знаний, умений, навыков; характеризующее готовность применять эти знания на практике в стандартных и нестандартных ситуациях.

При этом Е. В. Сергеева выделяет ряд признаков, позволяющих диагностировать математическую компетентность:

- оперативность и мобильность знаний по математике;
- умение добывать самостоятельно нужную информацию;
- способность применять и интегрировать знания в специальных дисциплинах и профессиональной деятельности, а также в обыденной жизни;
- стремление и способность развивать свой творческий потенциал, осваивать новые способы действия [9].

Таким образом, для формирования общекультурных и профессиональных компетенций в системе среднего профессионального образования имеет смысл отталкиваться от функциональной математической грамотности обучающихся, пришедших в техникум из школы.

Анализируя понятие «функциональная грамотность», авторы сходятся в его содержательном понимании как способность использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений [1].

Проводя системно-структурный анализ понятия функциональная грамотность, Т. А. Иванова и О. В. Симонова [5] рассматривают ее с двух точек зрения: с точки зрения прагматического подхода – как образовательный результат, с точки зрения культурологического подхода – как менталитет, мировоззрение и поведение личности.

В культурологическом аспекте авторы предлагают выделять в структуре функциональной грамотности школьников разные «виды грамотностей» – математическую, лингвистическую и пр.

Развивая логику своих рассуждений, они, применительно к математике, рассматривают функциональную грамотность отдельной образовательной области в следующей логике: «математическая грамотность – математическая образованность – математическая компетентность – математическая культура – менталитет».

Таким образом, разделяя позицию Т. А. Ивановой и О. В. Симоновой, мы понимаем, что для полноценного формирования профессиональных

компетенций обучающихся СПО необходимо понимание базовых данных по их математической грамотности.

Понятие функциональной математической грамотности не имеет единого определения. Так, Н. М. Евтыхова, ссылаясь на Г. С. Ковалеву, рассматривает математическую грамотность как способность человека определять и понимать роль математики в мире, в котором он живет, высказывать хорошо обоснованные математические суждения и использовать математику так, чтобы удовлетворять в настоящем и будущем потребности, присущие созидательному, заинтересованному и мыслящему гражданину [4].

Однако нам ближе определение математической грамотности, которое предложено в «Концепции формирования функциональной грамотности студентов среднего профессионального образования» [2], где под математической грамотностью понимается «способность учащихся использовать математические знания в разнообразных ситуациях, включая математическое мышление, письменную и устную математическую аргументацию, постановку и решение проблемы, математическое моделирование, использование математического языка, а также современных технических средств».

В целях оценки уровня сформированности математической грамотности у обучающихся на первом курсе в сентябре 2019 года был организован входной контроль по математике. Материал входного контроля включал 10 заданий, требующих выполнения вычислительных операций. В контроле приняли участие 417 человек, обучающихся на первом курсе Славянского сельскохозяйственного техникума

Обязательный минимум знаний по математике был продемонстрирован 59,5 % обучающихся. Следует отметить, что 40 % (169 оценок «неудовлетворительно» из 417 чел.) обучающихся не справились с решением задач, т. е. учебные навыки у данного объема респондентов сформированы недостаточно.

Наиболее успешно студенты выполнили задание «Работа с диаграммами и графиками»: 67,8 % студентов выполнили это задание. Задание «Найти значение выражения» выполнили 72 % студентов, но при этом 28 % обучающихся в данном задании забыли про порядок выполнения арифметических действий.

Наиболее сложными заданиями оказались задания на применение математических знаний. Так, с задачей по геометрии никто из студентов полностью правильно не справился. Большие проблемы вызвали задачи на расчет процентов – обучающиеся не правильно понимали условия задания. В задании «Про физические величины» обучающиеся перепутали математические величины с физическими и начали подсчеты по формулам из физики.

Таким образом, к сожалению, уровень математической грамотности обучающихся, поступивших на первый курс обучения в техникум, нельзя характеризовать как высокий.

Если взять за основу предложенное Т. А. Ивановой и О. В. Симоновой определение и логическую цепочку развития функциональной грамотности применительно к математике, то можно представить развитие математической грамотности обучающихся СПО как процесс их поступательного движения от математической грамотности через математическую образованность к математической компетентности.

В своем исследовании И. Куликова [6] предлагает трехуровневую структуру математической компетентности: уровень воспроизведения, уровень установления связей и уровень рассуждений. Автор считает, что компетентность проявляется в умении решать задачи, нуждающиеся в применении приобретаемых умений в условиях, несколько отличающихся от знакомых учащимся.

Если проанализировать результаты входного контроля знаний обучающихся с этих позиций, то проблема с решением задач на применение математических знаний позволяет говорить о слабой сформированности математической компетентности, о ее недостаточно высоком уровне.

Все это дает нам основание выделять в качестве приоритетного направления реализации математического образования в техникуме корректировку математической грамотности обучающихся в целях повышения уровня их математической компетентности.

Библиографический список

1. Бабушкина, О. В. Формирование функциональной грамотности обучающихся основной школы: теория и практика международные исследования / О. В. Бабушкина // Преемственность в образовании. – 2016. – № 10.

2. Блинов, В. И. Концепция формирования функциональной грамотности студентов среднего профессионального образования / В. И. Блинов, Е. А. Рыкова, И. С. Сергеев // Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. – № 4. – С. 4–21.

3. Бурмистрова, Н. А. Математическая компетентность как качество многоуровневой инновационной математической подготовки студентов экономических университетов в интересах устойчивого развития / Н. А. Бурмистрова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2017. – № 1 (25). – С. 30–35. – URL: http://elib.sfu-kras.ru/bitstream/handle/2311/30513/burmistrova_stat%27ya.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

4. Евтыхова, Н. М. К вопросу о функциональной математической грамотности будущего учителя начальных классов / Н. М. Евтыхова //

Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 9. – С. 81–85.

5. Иванова, Т. А. Структура математической грамотности школьников в контексте формирования их функциональной грамотности / Т. А. Иванова, О. В. Симонова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2009. – № 1–1. – С. 125–129. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-matematicheskoy-gramotnosti-shkolnikov-v-kontekste-formirovaniya-ih-funktsionalnoy-gramotnosti>.

6. Куликова, И. Уровни математической компетентности / И. Куликова // История языком математики : сборник метапредметных задач. – URL: <https://math.wikireading.ru/3474>.

7. Новиков, А. М. Интеграция базового профессионального образования / А. М. Новиков // Педагогика. – 1996. – № 3. – С. 3–8.

8. Петрова, Е. М. Модель формирования математической компетентности специалистов технического профиля / Е. М. Петрова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2012. – № 133. – С. 238–245. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-formirovaniya-matematicheskoy-kompetentnosti-spetsialistov-tehnicheskogo-profilya>.

9. Сергеева, Е. В. Критерии, определяющие уровень развития математической компетентности студентов / Е. В. Сергеева // Мир науки. – 2016. – Том 4, номер 1. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/37PDMN116.pdf>.

Ю. А. Овчинникова,

студентка факультета математики, информатики,
биологии и технологии

Р. Г. Письменный,

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математики,
информатики, естественнонаучных и общетехнических дисциплин

**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ТЕМЕ
«ФОРМУЛА КОРНЕЙ КВАДРАТНЫХ УРАВНЕНИЙ»
С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ
В 8 КЛАССЕ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ**

В статье обсуждаются вопросы о школьном курсе алгебры, результатах ее обучения, применении технологии проблемного обучения на уроках, с целью повышения интереса школьников к учебе и улучшения качества обучения.

Ключевые слова: проблемное обучение, алгебра, результаты развития, формула корней квадратных уравнений.

J. A. Ovchinnikova,

student of mathematics, computer science, biology and technology

R. G. Pismenny,

PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor of the Department of Mathematics, Computer Science, Natural Sciences and General Technical

METHOD OF TEACHING THE TOPIC «FORMULA FOR ROOTS OF QUADRATIC EQUATIONS» USING PROBLEM-BASED LEARNING TECHNOLOGY IN THE 8TH GRADE OF BASIC SCHOOL

The article discusses the school's algebra course, its learning outcomes and the use of problem-based learning in lessons, with the aim of increasing pupils' interest in learning and improving the quality of learning.

Keywords: problem-based learning, algebra, developmental outcomes, formula for roots of quadratic equations.

Математическое образование – это неотъемлемая часть образования на каждой ступени школы. Для умственного развития детей большую роль играет навык математических представлений, которые влияют на формирование умственных действий, которые необходимы для изучения окружающего мира, решения различных практических задач, а также для успешного обучения в школе.

Алгебра – наука, а также раздел математики, который изучает алгебраические выражения, уравнения и ряд вопросов из теории уравнений.

Обучение алгебре направлено на развитие:

- математических умений, знаний и навыков;
- логического мышления;
- устной и письменной математической речи;
- пространственного воображения;
- навыка алгебраических преобразований;
- навыков решения уравнений и неравенств.

На уроках алгебры применяются различные педагогические технологии, в их числе здоровьесберегающие, игровые, информационные, технология проблемного обучения и др. Они помогают в формировании активной и творческой личности, которая способна самостоятельно организовывать свою учебно-познавательную деятельность.

Ценностью школьного курса алгебры является то, что её объект – это количественные отношения реального мира, поэтому без математической подготовки невозможно понимание принципов устройства и пользования современной техники, понимание технических, научных идей и понятий.

Алгебра является обязательным предметом для изучения и обеспечивает изучение других дисциплин. Практические навыки

алгебраического характера также необходимы для профессиональной и трудовой подготовленности школьников. В процессе обучения алгебре учащиеся учатся четко излагать свои мысли, аккуратно и грамотно вести математические записи и чертежи, определять проблему, выстраивать план решения и приходить к желаемому результату.

Особенностью линии УМК является то, что в основе курса лежит числовая линия, а также дидактический принцип его построения [1]. Индуктивный подход к введению новых определений, т. е. от частного к общему. Еще к особенностям можно добавить то, что структура и содержание учебников составлены так, чтобы помочь обучающимся увидеть учебный процесс в целом, а в частности отдельные уроки. Индивидуальную траекторию обучения поможет выбрать трехуровневая система упражнений. Дополнительно развиваться помогают исторические и занимательные тексты к каждому параграфу.

Изучение алгебры в основной школе дает возможность учащимся достичь следующих результатов развития:

1) В личностном направлении:

– умение ясно и грамотно излагать мысли в устной и письменной форме, аргументировать свой ответ, понимать смысл задачи, приводить примеры;

– определение математической науки как сферы человеческой деятельности;

– умение проявлять инициативу, находчивость и активность при решении математических задач;

– способность контролировать процесс учебной деятельности;

– умение эмоционально воспринимать математические задачи, объекты, рассуждения.

2) В метапредметном направлении:

– умение находить в различных источниках необходимую информацию;

– умение определять математическую задачу при проблемной ситуации в жизни или в других предметах;

– умение использовать математические средства наглядности для аргументации и иллюстрации;

– умение выдвигать гипотезы при решении задач, определять необходимость проверки;

– умение самостоятельно определять цели, алгоритмы решения математических задач.

3) В предметном направлении:

– формирование базового понятийного аппарата по основным разделам предмета;

– умение анализировать, извлекать нужную информацию из математического текста, грамотно применять математическую терминологию;

– умение определять виды математических утверждений;

– овладение символьным языком алгебры;

– умение применять изученные понятия и методы на практике, т. е. при решении задач практического характера [2].

На уроках алгебры целесообразно применять технологию проблемного обучения. Её идея заключается в изучении проблемных ситуаций и их решении в рамках самостоятельной работы учеников под руководством учителя [3].

Значит, суть данного метода в том, чтобы у школьников возникло желание учиться, получить новые знания, самостоятельно размышлять над решением возникшей проблемы, проявить творческие способности, приобретать навыки ведения дискуссий. Иначе говоря, у школьника должна появиться потребность в приобретении новых знаний.

Задача учителя организовать учебный процесс таким образом, чтобы заинтересовать школьников в вопросах решения изложенной проблемы, планирования своих действий, поиска необходимого учебного материала, контроля своих действий, осмыслению полученных результатов. Это в свою очередь способствует повышению самооценки учеников, формирует творческое и познавательное мышление.

Рассмотрим применение технологии проблемного обучения на уроке алгебры. На уроках по теме «Формула корней квадратных уравнений» учащиеся впервые сталкиваются с решением квадратных уравнений. Поэтому поставить проблему можно следующим образом: на этапе мотивации и актуализации знаний попросить учеников решить 5 уравнений, одно из которых будет квадратным, а остальные линейные и дробно-рациональные.

При решении дети поймут, что у них есть недостаток в знаниях, что оно из уравнений они не в силах решить, так и возникает проблемная ситуация. Из этого вытекает вопрос: как решать такие уравнения?

Далее в ходе урока вместе с учителем они выдвигают различные гипотезы, доказывают и опровергают их, что в итоге позволяет вывести формулу корней квадратных уравнений и узнать один из способов решения уравнений.

На данном этапе проблемная ситуация разрешается, проводится анализ деятельности.

Мы считаем, что на данном этапе развития человечества технология проблемного обучения просто необходима, потому что формирует гармонически развитую творческую личность, способную логически мыслить, классифицировать и накапливать знания, находить решения в проблемных ситуациях. Так же хотим отметить, что данная технология

доступна почти всем обучающимся и позволяет развить у учащегося способность к самоанализу, саморазвитию и само коррекции [4].

Библиографический список

1. Мерзляк, А. Г. Алгебра : 8 класс : учебник для учащихся общеобразовательных учреждений / А. Г. Мерзляк, В. Б. Полонский, М. С. Якир. – Москва : Вентана-Граф, 2013. – 256 с. – ISBN 978-5-360-04345-4.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт общего основного образования : утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации 17.12.2010, № 1897. – Москва : Просвещение, 2011. – 47 с. – ISBN 978-5-09-023273-9.

3. Бершадская, Е. А. Комплекс образовательных технологий для организаций среднего специального педагогического образования / Бершадская Е. А., Бершадский М. Е. // Повышение квалификации педагогических кадров в изменяющемся образовании : сборник материалов VI Всероссийской научно-методической интернет-конференции (Москва, 07–08 декабря 2017 года) / под общей редакцией С. Ю. Новоселовой. – Москва : ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, 2018. – С. 625–641. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34863677>.

4. Идиатулин, В. С. Принцип проблемности в обучении / В. С. Идиатулин // Школьные технологии. – 2010. – N 4. – С. 29–42. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15565472>.

Р. М. Рамдану,

студент факультета математики, информатики, биологии и технологии
Научный руководитель – А. А. Гожко,
кандидат биологических наук, доцент кафедры математики,
информатики, естественнонаучных и общетехнических дисциплин

ВИДОВОЕ РАЗНООБРАЗИЕ ПОЧВЕННЫХ БЕСПОЗВОНОЧНЫХ НА ПОЙМЕННЫХ ЛУГАХ РЕКИ ПРОТОКА СЛАВЯНСКОГО РАЙОНА КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ

В статье приведены результаты исследование видового разнообразия почвенных насекомых поймы реки Протока в г. Славянскена-Кубани, проведенные в 2020 году. При сборе насекомых был использован метод почвенных ловушек Барбера. В ходе проведенной работы был обнаружен 41 вид насекомых, относящихся к 8 семействам. Доминирующими семействами за время сборов оказались Жужелицы (30 видов) и Мертвоеды (5 видов).

Ключевые слова: почвенные насекомые, видовой состав, доминирующие семейства, жужелицы, мертвоеды.

R. M. Ramdanu,
student of mathematics, computer science, biology and technology
Supervisor – A. A. Gozhko,
PhD in Biology, Associate Professor of the Department
of Mathematics, Computer Science, Natural Sciences and General
Technical Disciplines

SPECIES DIVERSITY OF SOIL INVERTEBRATES IN FLOOD-PLAIN MEADOWS OF THE PROTOKA RIVER OF THE SLAVYANSK DISTRICT OF THE KRASNODAR TERRITORY

The article presents the results of a study of the species diversity of soil insects of the Protoka River floodplain in Slavyansk-on-Kuban, carried out in 2020. The Barber soil trap method was used to collect insects. In the course of the work 41 insect species belonging to 8 families were found. The dominant families during the collection period were the Carabidae (30 species) and the Silphidae (5 species).

Keywords: soil insects, species composition, dominant families, Carabidae, Silphidae.

Почвенные беспозвоночные – один из главных компонентов большинства биогеоценозов, в том числе луговых. Они являются неотъемлемой частью фауны речных пойм, чему способствуют особенности структуры луговых биоценозов и обилие в них первичной продукции. Среди почвенных животных, насекомые являются самым многочисленным классом на нашей планете. Почвенные насекомые могут служить биоиндикаторами, характеризующими изменения окружающей среды благодаря тесной связи с почвой, высокой чувствительности, низкой миграционной активности, быстрой реакции на изменение параметров среды и высокому экологическому и видовому разнообразию. В последнее время в связи с деятельностью человека – эти беспозвоночные находятся под влиянием усилившегося антропогенного воздействия, что негативно отражается на многих видах. Исходя из выше сказанного, исследование разнообразия почвенных беспозвоночных является одной из актуальных проблем современной биологии [4].

Цель исследования – выявить видовой состав почвенных насекомых, в условиях пойменных лугов реки Протока Славянского района.

Задачи исследования:

– выявить видовой состав почвенных насекомых пойменного луга р. Протока в условиях Славянского района,

– выделить доминирующие семейства почвенных насекомых в пойменных лугах р. Протока Славянского района.

Теоретическая значимость заключается в систематизации и характеристике энтомофауны пойменных лугов реки Протока.

Практическая значимость заключается в возможности использования полученных данных при составлении программ лекционных курсов, справочников и каталогов региональной фауны.

Материалы и методы исследования. Исследование проводилось в городе Славянск-на-Кубани на территории поймы реки Протока, в течение трех месяцев, с 1 июня по 4 сентября 2021 года. При проведении исследования было выбрано два участка в частном секторе района Кубриса, находящихся на расстоянии 1 км. Оба участка находятся в прибрежной зоне с развитой травянистой растительностью. Для изучения видового разнообразия почвенных насекомых использовался метод почвенных ловушек Барбера. Для фиксации образцов использовался раствор уксуса и воды в соотношении 1 : 3. Всего функционировало 20 ловушек, по 10 на каждом из двух участков. На выбранных участках биотопа в две учетные линии вкапывалось по 5 ловчих стаканов, на расстоянии 5 м друг от друга. Проверка ловушек и замена наполнителя проводилась с периодичностью раз в 14 дней [2].

Результаты и обсуждение. При определении беспозвоночных животных – использовались следующие определители: Гомыранов И. А. – «Насекомые России. Определитель»; Амолин А. В., Антропов А. В. и др. – «Определитель насекомых юга России»; Мамаев Б. М. – «Определитель насекомых по личинкам» [1, 3, 5]. В процессе исследования были собраны представители двух отрядов насекомых. Отряд жесткокрылые (Carabidae), представлен 5 семействами, 23 родами и 38 видами насекомых в табл. 1.

Таблица 1

Видовое разнообразие жесткокрылых

п/п	Таксоны Insecta	
	Русское название вида	Латинское название вида
Отряд Carabidae		
Семейство Carabidae		
Род <i>Cylindera</i>		
1	Скакун германский	<i>Cicindela germanica</i> Linnaeus, 1758
Род <i>Nebria</i>		
2	Плотник острогрудый	<i>Nebria brevicollis</i> Fabricius, 1792
Род <i>Carabus</i>		
3	Жужелица куманус	<i>Carabus cumanus</i> Fischer von Waldheim, 1823
4	Жужелица зернистая	<i>Carabus granulatus</i> Linnaeus, 1758

5	Ребристая жужелица	<i>Carabus exaratus</i> Quensel, 1806
Род <i>Broscus</i>		
6	Головастая жужелица	<i>Broscus semistriatus</i> Dejean, 1828
Род <i>Poecilus</i>		
7	Жужелица медная	<i>Poecilus cupreus</i> Linnaeus, 1758
Род <i>Pterostichus</i>		
8	Птеростих черный	<i>Pterostichus niger</i> Schaller, 1783
Род <i>Calathus</i>		
9	Быстряк дистингуэндус	<i>Calathus distinguendus</i> Chaudoir, 1846
10	Быстряк темный	<i>Calathus fuscipes</i> Goeze, 1777
11	Быстряк степной	<i>Calathus ambiguus</i> Paykull, 1790
12	Жуки моховики	<i>Calathus erratus</i> C.R.Sahlberg, 1827
13	Моховик черноголовый	<i>Calathus melanocephalus</i> Linnaeus, 1758
14	Слизеед фестивус	<i>Chlaenius festivus</i> Panzer, 1796
15	Слизеед зеленый	<i>Chlaenius nitidulus</i> Schrank, 1781
Семейство Carabidae		
Род <i>Anchomenus</i>		
16	Платин двуцветный	<i>Anchomenus dorsalis</i> Pont., 1763
Род <i>Zabrus</i>		
17	Хлебная жужелица	<i>Zabrus tenebrioides</i> Goeze, 1777
Род <i>Diachromus</i>		
18	Диахром германский	<i>Diachromus germanus</i> Linnaeus, 1758
Род <i>Harpalus</i>		
19	Жужелица волосистая	<i>Harpalus rufipes</i> DeGeer, 1774
20	Жужелица рыжая	<i>Harpalus tardus</i> Panzer, 1796
21	Бегун настоящий	<i>Harpalus cupreus</i> Dejean, 1829
22	Бегун обыкновенный	<i>Harpalus distinguendus</i> Duftschmid, 1812
Род <i>Panagaeus</i>		
23	Шееголов малый	<i>Panagaeus bipustulatus</i> Fabricius, 1775
Род <i>Callistus</i>		
24	Каллистус лунный	<i>Callistus lunatus</i> Fabricius, 1775
Род <i>Dinodes</i>		
25	Диода деципиенс	<i>Dinodes decipiens</i> Dufour, 1820
Род <i>Chlaenius</i>		
26	Слизеед энеоцефал	<i>Chlaenius aeneocephalus</i> Dej., 1826
27	Слизеед окаймленный	<i>Chlaenius spoliatus</i> Rossi, 1792
Род <i>Drypta</i>		
28	Дрипта зубчатая	<i>Drypta dentata</i> Rossi, 1790
Род <i>Brachinus</i>		
29	Бомбардир трескучий	<i>Brachinus crepitans</i> Linnaeus, 1758
30	Бомбардир элганс	<i>Brachinus elegans</i> Chaudoir, 1842
Семейство Silphidae		
Род <i>Silpha</i>		
31	Мертвоед чёрный	<i>Silpha obscura</i> Linnaeus, 1758
32	Мертвоед тристис	<i>Silpha tristis</i> Illiger, 1798
33	Мертвоед ребристый	<i>Silpha carinata</i> Herbst, 1783

Род <i>Ablattaria</i>		
34	Мертвоед–моллюскоед	<i>Ablattaria laevigata</i> Fabricius, 1775
Род <i>Nicrophorus</i>		
	Обыкновенный могильщик	<i>Nicrophorus vespillo</i> Linnaeus, 1758
Семейство Staphylinidae		
Род <i>Paederus</i>		
36	Стафилин береговой	<i>Paederus riparius</i> Linnaeus, 1758
Семейство Elateridae		
Род <i>Agrypnus</i>		
37	Щелкун степной	<i>Agriotes gurgistanus</i> Faldermann, 1835
Семейство Scarabaeidae		
Род <i>Cetonia</i>		
38	Бронзовка золотистая	<i>Cetonia aurata</i> Linnaeus, 1758

Менее богат видами оказался отряд прямокрылых (Orthoptera). Прямокрылые представлены 3-мя семействами, 3-мя родами, и 3-мя видами насекомых, в соответствии с таблицей 2.

Таблица 2

Видовое разнообразие прямокрылых

п/п	Таксоны Insecta	
	Русское название вида	Латинское название вида
Отряд Orthoptera		
Семейство Pyrrhocoridae		
Род <i>Pyrrhocoris</i>		
1	Красноклоп бескрылый	<i>Pyrrhocoris apterus</i> Linnaeus, 1758
Семейство Gryllidae		
Род <i>Gryllus</i>		
2	Сверчок полевой	<i>Gryllus campestris</i> Linnaeus, 1758
Семейство Gryllotalpidae		
Род <i>Gryllotalpa</i>		
3	Медведка обыкновенная	<i>Gryllotalpa gryllotalpa</i> , Linnaeus, 1758

К доминирующим семействам, в которых было зафиксировано максимальное количество пойманных видов насекомых, относятся: жужелицы (Carabidae) – 73 %, мертвоеды (Silphidae) – 12 %. Семейства: стафилиниды (Staphylinidae), щелкуны (Elateridae), пластинчатоусые (Scarabaeidae), красноклопы (Pyrrhocoridae), настоящие сверчки (Gryllidae) и медведки (Gryllotalpidae), составляют в среднем по 2,5 % каждое (рис. 1).

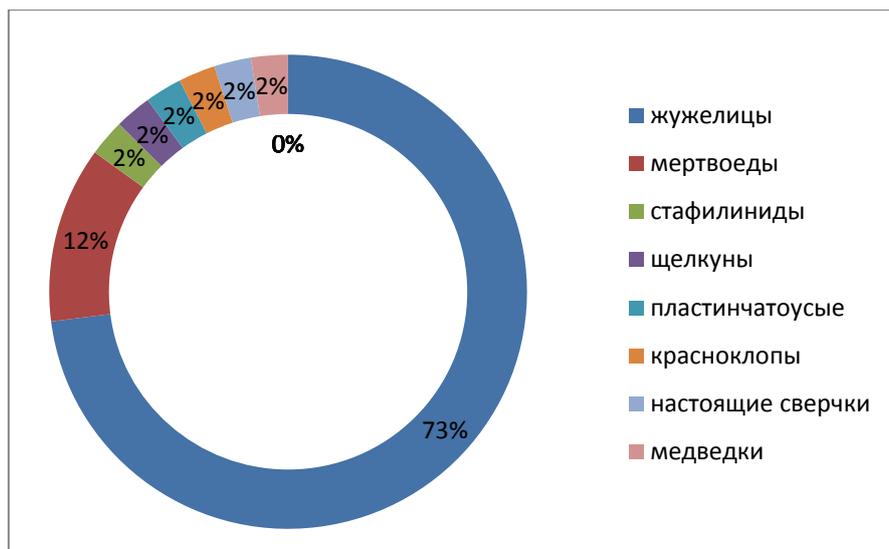


Рис.1. Процентное соотношение семейств насекомых

Всего за время проведенного исследования было обнаружено 2 отряда, 8 семейств, 26 родов и 41 вид насекомых. Таким образом, почвенная энтомофауна поймы реки Прока в г. Славянске-на-Кубани, характеризуется достаточно высоким видовым разнообразием насекомых, преимущественно жесткокрылых.

Заключение. Изучение видового состава почвенных беспозвоночных позволило установить, что почвенная фауна поймы реки Прока в Славянском районе характеризуется высоким разнообразием насекомых, преимущественно жесткокрылых. В ходе исследования установили, что представители семейства жужелиц составляют важнейшее звено общего биологического разнообразия почвенных насекомых. По окончании исследования нами определено 30 представителей жужелиц, что является максимумом среди всех семейств. Всего же за время проведенного исследования было определено 2 отряда, 8 семейств, 26 родов, и 41 вид насекомых.

Библиографический список

1. Гомыранов, И. А. Насекомые России : определитель / И. А. Гомыранов, В. А. Полевод. – Москва : АСТ : Аванта, 2018. – 93 с. – ISBN 978-5-17-102594-6.
2. Есипенко, Л. П. Зоология (раздел зоология беспозвоночных) : учебное пособие / Л. П. Есипенко, А. А. Гожко ; Филиал ФГБОУ ВПО «КубГУ» в Славянске-на-Кубани. – Славянск-на-Кубани : Филиал ФГБОУ ВПО «КубГУ» в Славянске-на-Кубани, 2014. – 74 с.
3. Мамаев, Б. М. Определитель насекомых по личинкам / Б. М. Мамаев. – Москва : Просвещение, 1972. – 400 с. – URL: <https://www.zin.ru/ANIMALIA/COLEOPTERA/RUS/svapdf31.htm> (дата обращения: 30.09.2021).

4. Опекунова, М. Г. Биоиндикация загрязнений : учебное пособие / М. Г. Опекунова, М. Г. Опекунова ; Санкт-Петербургский государственный университет. – Санкт-Петербург : Издательство Санкт-Петербургского университета, 2004. – 265 с. – ISBN 5-288-03640-3. – EDN: QKODZV. – URL: <https://www.elibrary.ru/qkodzv>.

5. Определитель насекомых юга России / А. В. Амолин, А. В. Антропов, Ю. Г. Арзанов [и др.] ; РАН., Русское энтомологическое общество. – Издание исправленное и дополненное. – Ростов-на-Дону : Foundation, 2016. – 1036 с. – ISBN 978-5-4376-0113-6. – EDN: YMJICO. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32311155>.

Ю. Н. Февралева,

студентка факультета математики, информатики,
биологии и технологии

С. А. Радченко,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой
математики, информатики, естественнонаучных
и общетехнических дисциплин

РАЗРАБОТКА ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ» ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ В 9-М КЛАССЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

В статье обоснована актуальность использования цифровых образовательных ресурсов. Рассказывается об элективном курсе. Представлены методические наработки по использованию цифровых образовательных ресурсов в процессе обучения учащихся в 9-м классе на элективном курсе «Практические задачи».

Ключевые слова: цифровые образовательные ресурсы, интерактивная карта, элективный курс, методические разработки.

J. N. Fevrалеva,

student of mathematics, computer science, biology and technology

S. A. Radchenko,

PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Mathematics,
Computer Science, Natural Sciences and General Technical

DEVELOPMENT OF AN ELECTIVE COURSE “PRACTICAL TASKS” FOR PREPARATION FOR THE STATE FINAL CERTIFICATION IN GRADE 9 USING DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES

The article substantiates the urgency of the use of digital educational resources. It describes the elective course. The methodical developments on the use of the digital educational resources in the process of teaching students of the 9th grade in the elective course “Practical tasks” are presented.

Keywords: digital educational resources, interactive map, elective course, methodological manual.

На сегодняшний день задачи практического содержания окружают нас на каждом шагу: в магазине при покупке товара, в троллейбусе при оплате билета, при планировании своего бюджета на месяц и т. д. Этот список мы можем перечислять достаточно долго. Так, благодаря практическим задачам мы находим связи между событиями, которые происходят в нашей жизни. Поэтому очень важно разобраться и научиться решать такие задачи. Кроме того, в основном государственном экзамене в 9-м классе по математике им посвящены задания с 1-го по 5-е.

Как показывают результаты ОГЭ (рис. 1) далеко не все ученики справляются с этими заданиями [1]. Хотя они относятся к базовому уровню знаний и не являются трудными. Чтоб устранить это противоречие, мы предлагаем ввести элективный курс «Практические задачи».

Элективный курс представляет собой обязательный для посещения курс, который выбирает школьник по своему усмотрению, и входит в состав профиля.

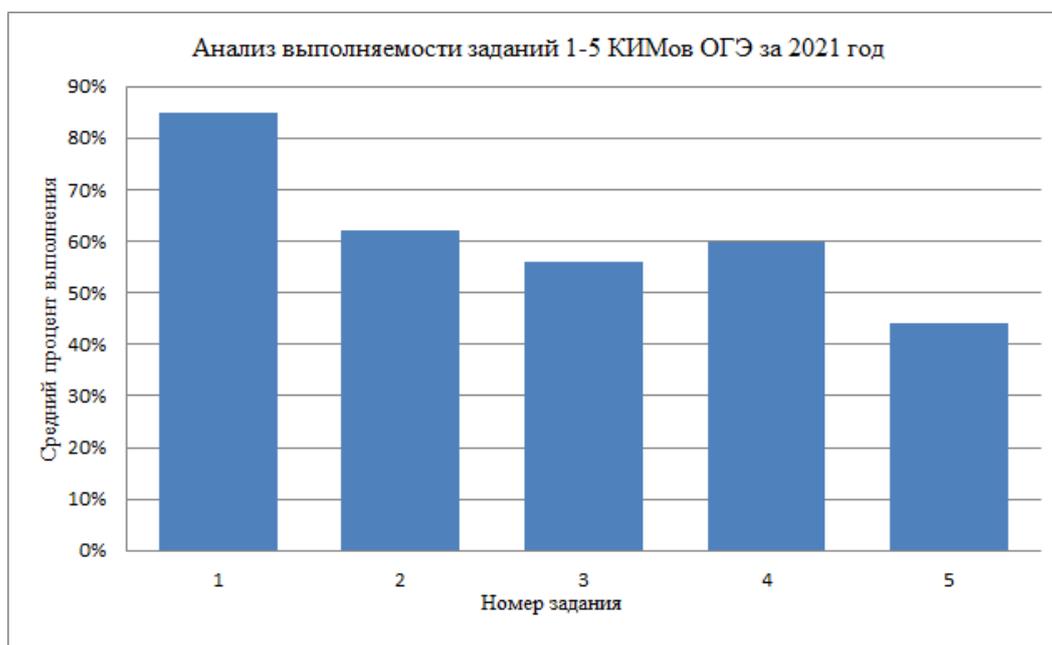


Рис. 1. Результаты ОГЭ по математике на старшей ступени обучения [2]

Наш элективный курс предназначен для обучающихся 9-х классов. На него выделяется 17 часов, по 1 часу в неделю. Курс ориентирован на помощь учащимся в разборе темы «Практические задачи» и на подготовку к эффективному решению заданий 1–5-го из ОГЭ по математике.

В процессе наших занятий мы использовали элементы следующих технологий: проблемного обучения, игровой и проектно-исследовательской. Основной упор мы решили сделать на использовании цифровых образовательных ресурсов в ходе занятий.

Цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) – это специальным образом сформированные блоки разнообразных информационных ресурсов, предназначенные для использования в учебном (образовательном) процессе, представленные в электронном (цифровом) виде и функционирующие на базе средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) [3].

Использование ЦОР способствует развитию у школьников познавательного интереса, любознательности, активности, творческого мышления в процессе изучения темы, а самое главное – помогает качественно усвоить новые знания, полученные на уроках. Каждый урок с использованием ЦОР становится красочным, необычным, ярким и информативным [4]. Сегодня существует огромное количество ЦОР, которые помогают организовать учебный процесс. Чтобы было удобно их использовать, мы предлагаем занести их в интерактивный плакат. В (рис. 2) представлен разработанный нами интерактивный плакат элективного курса «Практические задачи».



Рис. 2. Интерактивный плакат по элективному курсу

В нем представлены все разделы нашего элективного курса. В плакат также можно добавлять и другие разделы по нашей теме. При нажатии на кнопку, расположенную рядом с темой курса, появляется основная

информация об этом курсе, предназначенная для учителя. Чтобы приступить к изучению какого-либо типа практико-ориентированной задачи, выбираем соответствующую кнопку и нажимаем на нее. Например, выбираем на нашем плакате «Задачи про теплицы». Перед нами высвечиваются следующие разделы по данной теме: «Вспомни», «Решение задач», «Задачи для самостоятельного решения» и «Видеоматериал по теме» (рис. 3). Для возвращения ко всем разделам курса необходимо нажать на кнопку в виде домика.

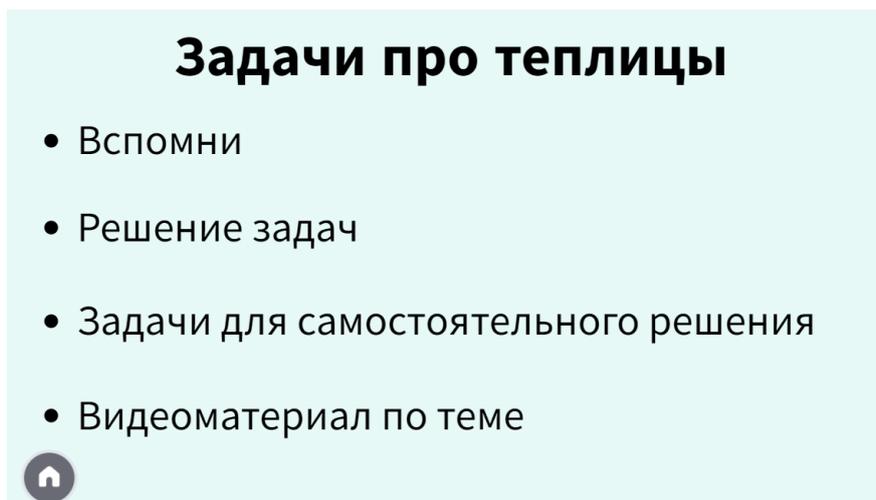


Рис. 3. Разделы по теме «Задачи про теплицы»

Раздел «Вспомни» используется на этапе актуализации знаний и умений. Основной формой деятельностью может быть фронтальная, индивидуальная или парная работа. Этот раздел предполагает два варианта его проведения (рис. 4).



Рис. 4. Варианты проведения этапа актуализации

Из рисунка мы видим, что первый вариант – это заполнение пропусков. Учащимся необходимо будет вставить пропущенное слово или цифру в данное утверждение. На рисунке можно увидеть предлагаемые задания по заполнению пропусков (рис. 5).

Заполни пропуски

1. В прямоугольном треугольнике _____ равен сумме _____.
Ответ
2. Произведение _____ пропорции равно произведению _____ этой пропорции.
Ответ
3. Если диаметр окружности равен 8 см, то её длина равна _____
Ответ
4. Если диаметр круга увеличить в 4 раза, то его площадь увеличится в _____ раз(а).
Ответ
5. Площадь вписанного в окружность квадрата равно 36 см². Площадь круга равна _____.
Ответ
6. Площадь прямоугольника равна _____ длин его сторон.
Ответ
7. При округлении числа 0,679 до сотых получится число _____.
Ответ

[← НАЗАД](#)

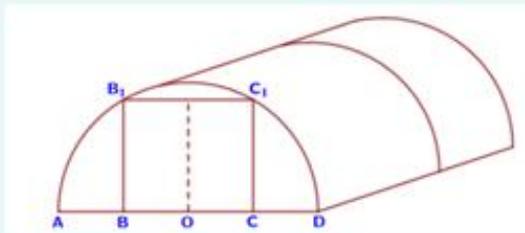
Рис. 5. Задания для заполнения пропусков

К каждому заданию обязательно предложен ответ; чтобы его посмотреть, стоит только нажать на соответствующую кнопку на интерактивном плакате. Так, каждый учащийся может с легкостью себя проверить.

Второй вариант проведения данного этапа урока – это ответы на вопросы. Вопросы перед учащимися появляются на плакате, к которым предложены и ответы. Лучше всего при этом использовать фронтальную форму работы.

Затем переходим к разделу «Решение задач», который используется на основном этапе урока. Основополагающая форма работы – фронтальная. В данном разделе высвечиваются условия задачи и задания к ней (рис. 6). Каждый номер содержит подсказку и ответ. При нажатии на кнопку «Ответ» высвечивается правильный ответ на задание. Кнопка «Подсказка» показывает алгоритм решения данного задания. Благодаря подсказке, каждый школьник может себя перепроверить, или в случае, если он затрудняется с решением, то посмотреть и изучить, как решить данную задачу.

Задание 1. Ярослав Александрович решил построить на дачном участке теплицу длиной 5 м. Для этого он сделал прямоугольный фундамент. Для каркаса теплицы Ярослав Александрович заказал металлические дуги в форме полуокружностей длиной 5,1 м каждая и покрытие для обтяжки.



Отдельно требуется купить плёнку для передней и задней стенок теплицы. В передней стенке планируется вход, показанный на рисунке прямоугольником BCC_1B_1 , где точки B , O и C делят отрезок AD на четыре равные части. Внутри теплицы Ярослав Александрович планирует сделать три грядки по длине теплицы – одну центральную широкую грядку и две узкие грядки по краям. Между грядками будут дорожки шириной 50 см, для которых необходимо купить тротуарную плитку размером 25 см x 25 см.

↑ НАЗАД К ТЕМЕ
ДАЛЕЕ →

1. Какое наименьшее количество дуг нужно заказать, чтобы расстояние между соседними дугами было не более 70 см?
Ответ: ____ Подсказка
2. Найдите ширину теплицы. Ответ дайте в метрах с точностью до сотых.
Ответ: ____ Подсказка
3. Найдите ширину входа в теплицу. Ответ дайте в метрах с точностью до десятых.
Ответ: ____ Подсказка
4. Найдите высоту входа в теплицу. Ответ дайте в метрах с точностью до десятых.
Ответ: ____ Подсказка
5. Сколько квадратных метров пленки необходимо купить для передней и задней стенок, если с учетом крепежа её нужно брать с запасом 10%? Ответ округлите до целого значения.
Ответ: ____ Подсказка

← НАЗАД

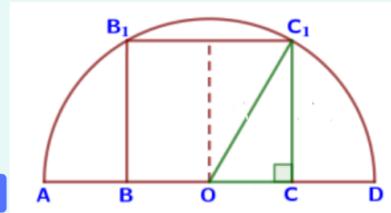
Рис. 6. Условия задачи и ее задания

На рис. 7 можно увидеть, например, алгоритм решения 4 задания, в котором надо найти высоту входа в теплицу. Выполняя каждый шаг алгоритма, ученик приходит к правильному решению и ответу на задачу. При нажатии на кнопку с глазом высвечивается ответ на данный вопрос. Учитель также для учащихся приводит полезную информацию, которая поможет им при решении данного задания.

Таким образом, алгоритм решения заданий помогает обучающимся самостоятельно прийти к правильному ответу, а учитель при этом выступает в роли помощника и направляет деятельность школьников.

План решения

1. Чему равна высота входа в теплицу? Какой стороне?
2. Что вы можете сказать про треугольник OCC_1 ?
3. Чему равны стороны этого треугольника?
4. Как найти сторону CC_1 ?



Полезная информация:

$$\sqrt{3} = 1,732$$

$$\frac{\sqrt{3}}{2} = 0,866$$

[← НАЗАД](#)

Рис. 7. Алгоритм решения 4 задания

Теперь рассмотрим раздел «Задачи для самостоятельного решения». Он включает в себя задачи из открытого банка заданий ОГЭ, взятые с портала «Распечатай и реши». Эти задачи можно давать как для решения в классе, так и для решения дома. Этот раздел можно использовать на этапе закрепления знаний самостоятельной работы и на основном этапе урока. Формы работы учащихся могут быть разные: индивидуальная, парная, групповая, фронтальная.

Переходим к рассмотрению раздела «Видеоматериал по теме», который предполагает видеоролик, где рассказывается, как решается данный тип практико-ориентированной задачи. Этот видеоролик можно дать для повторения материала, при дистанционном обучении, а также слабым учащимся.

Таким образом, цифровые образовательные ресурсы на уроках математики благоприятно влияют на учебный процесс. Использование их помогает школьникам быстрее изучить и запомнить новые знания и умения по теме.

Наша работа будет полезна учителям математики, учащимся основных общеобразовательных школ и студентам педагогических вузов, обучающимся по профилю «Математика».

Библиографический список

1. Воронина, Г. А. Элективные курсы: алгоритмы создания, примеры / Г. А. Воронина. – Москва : Айрис-пресс, 2006. – 335 с. – ISBN 5-8112-2042-1.

2. Институт развития образования Краснодарского края. Подготовка к аттестации учащихся [Электронный ресурс] // . – URL: https://iro23.ru/?page_id=2356 / (дата обращения: 16.12.2021).

3. Софронова, Н. В. Теория и методика обучения информатике : учебное пособие для вузов / Н. В. Софронова, А. А. Бельчусов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2020. – 401 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-11582-6. – URL: <https://urait.ru/bcode/453796> (дата обращения: 08.10.2021).

4. Токмалаева, Н. В. Информационные технологии при изучении математики / Токмалаева Н. В. // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – № 03 (март). – С. 10–15. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18944702> (дата обращения: 10.10.2021).

Е. Н. Штембелюк,

студентка факультета математики, информатики,
биологии и технологии

А. А. Маслак,

доктор технических наук, профессор, профессор кафедры
математики, информатики, естественнонаучных и общетехнических
дисциплин

СТАТИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ДИФФЕРЕНЦИРУЮЩЕЙ СПОСОБНОСТИ РЕЙТИНГОВ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ

В статье рассматривается статистический анализ дифференцирующей способности рейтингов российских вузов. В исследовании выбрано 8 рейтингов. Исследование показало, что рейтинги не дублируют друг друга, они существенно отличаются друг от друга. Фактически их можно рассматривать как индикаторы агрегированного рейтинга, поскольку каждый из этих рейтингов характеризует различные аспекты деятельности вузов.

Ключевые слова: рейтинг, дифференцирующая способность, статистический анализ, вуз.

E. N. Shtembelyuk,

student of mathematics, computer science, biology and technology

A. A. Maslak,

Doctor of Technical Sciences, Professor of the Department
of Mathematics, Computer Science, Natural Sciences and General
Technical Disciplines

STATISTICAL ANALYSIS OF THE DIFFERENTIATING CAPACITY OF RUSSIAN UNIVERSITY RANKINGS

The article deals with a statistical analysis of the differentiation ability of Russian universities' rankings. Eight rankings were selected in the study. The study showed that the ratings do not duplicate each other, they differ significantly from each other. In fact, they can be considered as indicators of an aggregated rating, as each of these ratings characterises different aspects of universities' performance.

Keywords: ranking, differentiating capacity, statistical analysis, university.

Проблеме оценке деятельности вузов уделяется большое внимание как в нашей стране, так и за рубежом [1–3]. Цель работы состоит в определении дифференцирующей способности рейтингов российских вузов по эффективности их деятельности. Для исследования были выбраны 8 рейтингов, на основе которых Гильдией экспертов построен агрегированный рейтинг российских вузов [4–6]. Эти рейтинги были выбраны на основе следующих критериев:

- публичность (рейтинг находится в открытом доступе);
- стабильность (рейтинг существует в течение трех и более лет);
- массовость (оценивается не менее 100 вузов);
- периодичность (рейтинг проводится ежегодно).

Ниже приведены выбранные 8 рейтингов российских вузов.

1. Национальный рейтинг университетов – Интерфакс.
2. Рейтинг «Первая миссия» (на базе проекта «Лучшие образовательные программы инновационной России»).
3. Рейтинги университетов RAEX.
4. Рейтинг по индексу Хирша.
5. Рейтинг по данным Мониторинга эффективности.
6. Рейтинг «Оценка качества обучения».
7. Рейтинг по результатам профессионально-общественной аккредитации.
8. Рейтинг «Международное признание».

Методика исследования дифференцирующей способности рейтингов
Дифференцирующая способность рейтингов является одним из факторов их эффективности [7]. Каждый рейтинг оценивает деятельность вуза в виде набранной суммы баллов или места в общем списке вузов. Далее вузы ранжируются в порядке убывания баллов и делятся на квартили. Вузы, которые попали в первый квартиль, получают оценку А, вузы второго квартиля получают оценку В, вузы третьего квартиля –

оценку С, вузы четвертого квартиля – оценку D. Если вуз не оценивался в рейтинге, то у него оценка E. На основе выбранных 8-ми рейтингов строится агрегированный национальный рейтинг российских вузов, в котором вузы разбиты на 10 лиг: премьер-лига, первая лига, вторая лига, девятая лига.

Для удобства статистического анализа эту порядковую шкалу можно представить в виде пятибалльной системы оценивания, где А – это 5 баллов, В – 4 балла, С – 3 балла, D – 2 балла и E – это один балл.

Дифференцирующая способность рейтинга определяется тем, на сколько однородных подмножеств в дисперсионном анализе рейтинг разбивает 10 лиг, сконструированных Гильдией экспертов.

Результаты исследования

Оказалось, что национальный рейтинг университетов выделяет 5 однородных подмножеств, рейтинг «Первая миссия» – 6 подмножеств, рейтинг университетов RAEX – 3 подмножества, рейтинг по индексу Хирша – 8 подмножеств, рейтинг мониторинга эффективности вузов 6 подмножеств, рейтинг «Оценка качества обучения» – 5 подмножеств, рейтинг по результатам профессионально-общественной аккредитации – 4 подмножества и рейтинг «Международное признание» – 6 подмножеств.

В качестве примера приведем рейтинги, который дифференцирует минимальное число лиг и рейтинг, который дифференцирует максимальное число лиг. Необходимо отметить, что ни один из 8 рейтингов не дифференцирует все 9 лиг.

Рейтинг, который дифференцирует минимальное число лиг

Это рейтинг университетов RAEX. В таблице 1 приведены результаты дисперсионного анализа 10 лиг на основе оценок агрегированного рейтинга.

Таблица 1

Результаты дисперсионного анализа оценок университетов по рейтингу RAEX

Источник дисперсии	Сумма квадратов	Степени свободы	Средний квадрат	Fэксп	p
Лига вуза	408,19	9	45,35	122,41	<0,001
Ошибка	250,83	677	0,37		
Всего	659,02	686			

Как и следовало ожидать, фактор «Лига вуза» значим на очень высоком уровне $p < 0,001$, то есть лиги значительно отличаются друг от друга по деятельности вузов, входящих в эти лиги.

Средние оценки лиг вузов приведены в табл. 2.

Таблица 2

Средние оценки лиг университетов по рейтингу RAEX

Лига вуза	Среднее значение	Объем выборки	Стандартная ошибка	95% доверительный интервал	
				нижняя граница	верхняя граница
Премьер-лига	4,18	38	0,10	3,99	4,38
Лига 1	2,16	69	0,07	2,02	2,30
Лига 2	1,51	79	0,07	1,37	1,64
Лига 3	1,10	93	0,06	0,97	1,22
Лига 4	1,00	108	0,06	0,88	1,12
Лига 5	1,00	92	0,06	0,88	1,12
Лига 6	1,00	87	0,07	0,87	1,13
Лига 7	1,00	54	0,08	0,84	1,16
Лига 8	1,00	53	0,08	0,84	1,16
Лига 9	1,00	14	0,16	0,68	1,32

Минимальные оценки 4–9 лиг объясняются тем, что вузы, входящие в эти лиги, в рейтинге RAEX не рассматриваются. Наибольший интерес представляет то, как дифференцируются вузы в этом рейтинге табл. 3.

Таблица 3

Группировка лиг по рейтингу университетов RAEX

№ п/п	Число вузов	Однородные подмножества лиг		
		1	2	3
Премьер-лига	38	4,18		
Лига 1	69		2,16	
Лига 2	79			1,51
Лига 3	93			1,10
Лига 4	108			1,00
Лига 5	92			1,00
Лига 6	87			1,00
Лига 7	54			1,00
Лига 8	53			1,00
Лига 9	14			1,00

Таким образом, рейтинг университетов RAEX выделяет только три подмножества лиг. Это премьер-лига, первая лига, все остальные лиги входят в третье подмножество.

Рейтинг, который дифференцирует минимальное число лиг

Для сравнения рассмотрим рейтинг, который дифференцирует максимальное число лиг. Это рейтинг по индексу Хирша табл. 4.

Таблица 4

**Результаты дисперсионного анализа оценок университетов
по индексу Хирша**

Источник дисперсии	Сумма квадратов	Степени свободы	Средний квадрат	Fэксп	p
Лига	637,90	9	70,88	146,53	<0,001
Ошибка	327,46	677	0,48		
Всего	965,36	686			

Как видно из таблицы 4, по этому рейтингу лиги также значительно отличаются друг от друга. Средние оценки лиг вузов приведены в табл. 5.

Таблица 5

Средние оценки лиг вузов по индексу Хирша

Лига	Среднее значение	Объем выборки	Стандартная ошибка	95% доверительный интервал	
				нижняя граница	верхняя граница
Премьер-лига	4,97	38	0,11	4,75	5,20
Лига 1	4,80	69	0,08	4,63	4,96
Лига 2	4,39	79	0,08	4,24	4,55
Лига 3	4,02	93	0,07	3,88	4,16
Лига 4	3,49	108	0,07	3,36	3,62
Лига 5	2,93	92	0,07	2,79	3,08
Лига 6	2,60	87	0,07	2,45	2,74
Лига 7	2,20	54	0,09	2,02	2,39
Лига 8	2,06	53	0,10	1,87	2,24
Лига 9	1,57	14	0,19	1,21	1,94

Как разбиваются лиги на однородные подмножества показано в табл. 6.

Таблица 6

Группировка лиг по рейтингу вузов на основе индекса Хирша

№ п/п	Число вузов	Однородные подмножества лиг							
		1	2	3	4	5	6	7	8
Премьер-лига	38	4,97							
Лига 1	69	4,80	4,80						
Лига 2	79		4,39	4,39					
Лига 3	93			4,02	4,02				

Лига 3	93			4,02	4,02				
Лига 4	108				3,49	3,49			
Лига 5	92					2,93	2,93		
Лига 6	87						2,60	2,60	
Лига 7	54							2,20	
Лига 8	53							2,06	2,06
Лига 9	14								1,57

Таким образом, рейтинг вузов по индексу Хирша выделяет восемь подмножества лиг. В первое подмножество входят вузы премьер-лиги и первой лиги, во второе подмножество входят вузы первой и второй лиги, в восьмое подмножество входят вузы восьмой и девятой лиг.

Обсуждение полученных результатов

Таким образом, проведенное исследование показало, что рейтинги не дублируют друг друга, они существенно отличаются друг от друга. Фактически их можно рассматривать как индикаторы агрегированного рейтинга, поскольку каждый из этих рейтингов характеризует различные аспекты деятельности вузов. Поэтому представляет интерес проведение анализа этого набора из восьми рейтингов как измерительного инструмента в рамках теории латентных переменных, которая показала свою эффективность при анализе качества тестов и опросников [8; 9]. Наглядными примерами являются работы. В рамках теории латентных переменных можно также оценить совместимость этих опросников, а также насколько правомерна пятибалльная система оценивания.

Библиографический список

1. Анисимова Т. С., Маслак А. А., Осипов С. А., Поздняков С. А. Исследование точности измерения латентной переменной в зависимости от числа градаций индикаторных переменных // Теория и практика измерения латентных переменных в образовании. Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции (23–25 июня 2005). Славянск-на-Кубани : Славянский-на-Кубани государственный педагогический институт, 2005. С. 12–22.
2. Балацкий Е. В. Российская практика оценки эффективности университетских программ // Общество и экономика. 2012. № 11. С. 68–84.
3. Болотов В. А., Мотова Г. Н., Наводнов В. Г., Рыжакова О. Е. Как сконструировать национальный агрегированный рейтинг? // Высшее образование в России, 2020. № 1. С. 9–24.
4. Маслак А. А. О необходимости экспериментальной оценки эффективности педагогических технологий // Педагогическая информатика. 1999. № 2. С. 54–61.

5. Маслак А. А., Рыбкин А. Д. Анализ качества опросника для измерения на линейной шкале любознательности школьников // Педагогическое образование в России. 2014. № 12. С. 158–165.

6. Мотова Г. Н., Наводнов В. Г. От институциональной аккредитации к мониторингу эффективности // Высшее образование в России. 2018. № 4. С. 9–21.

7. Наводнов В. Г., Мотова Г. Н., Рыжакова О. Е. Сравнение международных рейтингов и результатов российского мониторинга эффективности деятельности вузов по методике анализа лиг // Вопросы образования. 2019. № 3. С. 130–151.

8. Полихина Н. А., Тростянская И. Б. Рейтинги университетов: тенденции развития, методология изменения. Москва : ФГАНУ «Социоцентр», 2018. 189 с.

9. Harvey L. Rankings of Higher Education Institutions: A Critical Review // Quality in Higher Education. 2008. Vol. 14. No 3. P. 187–207.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

М. В. Борцова,

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры
профессиональной педагогики, психологии и физической культуры

К. Р. Кузина,

студентка факультета педагогики,
психологии и физической культуры

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К УСЛОВИЯМ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается проблема адаптации первоклассников к условиям учебной деятельности. Автор раскрывает сущность адаптационного процесса, подходы к механизму адаптации, причины, приводящие к дезадаптационным процессам первоклассника. В статье приведены результаты эмпирического исследования, в котором показана динамика процесса адаптации первоклассников к условиям учебной деятельности и даны рекомендации.

Ключевые термины: адаптация, процесс адаптации, готовность первоклассника к учебной деятельности, механизмы адаптации, социализация.

M. V. Bortsova,

PhD in Psychology, Associate Professor of the Professional Pedagogy,
Psychology and Physical Education

K. R. Kuzina,

student of Pedagogy, Psychology and Physical Education

THE PROBLEM OF FIRST-GRADERS ADAPTING TO LEARNING ACTIVITIES

The article deals with the problem of adaptation of first grade pupils to the conditions of educational activity. The author reveals the essence of the adaptation process, approaches to the mechanism of adaptation, the reasons leading to the maladaptation processes of a first-grader. The article presents the results of an empirical study, which shows the dynamics of the process of adaptation of first-graders to the conditions of educational activity and provides recommendations.

Keywords: adaptation, adaptation process, first grade pupils' readiness for educational activities, adaptation mechanisms, socialization.

Проблема адаптации младших школьников к школе является актуальной и значимой в современных условиях. Она вызывает определенные сложности у учителей и является в значительной степени чувствительной для родителей. Наиболее часто под адаптацией к школе понимают процесс приспособления обучающегося к объективно новой для него социально-бытовой системе, к новым требованиям и правилам, к отношениям в коллективе, к новой деятельности и т. д. Ребенок, успешно прошедший данный процесс, обозначается как адаптированный [7].

Обучение в школе содержательно преобразует жизненный уклад обучающегося. Новый ведущий вид деятельности – учеба – кардинально меняет его повседневную жизнь.

Как показывает опыт, те сложности, которые возникают у ребенка при его вхождении в школьное обучение, без системной психолого-педагогической работы, направленной на их выявление, профилактику и коррекцию, могут перерасти в перманентную неуспеваемость, конечным результатом которой может стать уже полная социальная дезадаптация учащегося.

М. В. Антропова указывает, что в большом числе работ, посвященных физиолого-гигиеническим аспектам школьной адаптации, исследователями отмечается (помимо психологических проблем) проблемы функционального состояния организма младшего школьника. Считается фактом, что состояние здоровья – это один из основных факторов, оказывающих прямое влияние на процесс школьной адаптации (его продолжительность, результативность), а также на перспективы дальнейшего обучения ребенка в школе [1].

Указывается, что готовность первоклассника к учебной деятельности предполагает, что у обучающегося сформирован набор некоторых умений, определенные личностные качества, сформирована жизненная позиция обучающегося, наличествует осознание социальной значимости обучения, преобладает познавательная мотивация. Помимо того, успешной школьной адаптации служит хорошо развитая у обучающегося произвольность поведения. Понятие адаптация представляет собой вовлечение в социум, понимание нового материала, принятие норм и ценностей данной социальной среды, приспособление к условиям образовательной организации, условиям в классе, принятие на себя роли школьника, выполнение различных требований. Таким образом, адаптированный ребенок – это тот ребенок, который нашел баланс между внешним и внутренним состояниями, тот, кто приспособился к педагогическому климату, среде [6].

Ауберт ввел термин «адаптация», который начал использоваться в литературе с 1865 г. Сначала под адаптацией понимали изменение

чувствительности анализаторов под влиянием приспособления органов чувств к действующим раздражителям [4]. Многие исследователи утверждают, что это довольно сложный и длительный процесс. С. М. Кулик осуществила анализ подходов исследования адаптации: биофизиологический, психологический, информационно-коммуникативный [2].

Л. С. Подымова дает описание следующим подходам в объяснении механизмов адаптации:

- организмо-центрический (породил ложные представления о ходе филогенетической адаптации);
- популяционно центрический (генетическая информация обеспечивает адаптацию последующих поколений, которая приобретена их предками);
- биоцентрический (способность биосистемы к саморегулированию);
- медико-физиологический (адаптация формируется в процессе взаимодействия с окружающей средой);
- социологический подход (адаптация является процессом «вхождения», «вживания» человеческого индивида в некоторую целостную систему социальных связей) [9].

Предоставленные подходы целесообразны только с теоретической точки зрения. Также можно сказать, что процесс адаптации схож с процессом социализации, а именно: взаимодействие личности с обществом ходит в состав этапов социализации, имеет схожие признаки. По мнению О. А. Лебедева, если социализация исторически детерминирована направлением развития личности, то ее можно понимать, как одну из форм проявления адаптации [8].

Имеется достаточно трудов отечественных исследователей, раскрывающих проблему адаптации первоклассников к условиям обучения (Б. Н. Алмазов, С. И. Гин, К. Х. Делюков, К. Джерджен, Т. В. Костяк), рассматривающих качество адаптационного процесса личности сквозь призму его психофизиологического потенциала (Ф. Б. Березин, Г. М. Заракowski, В. П. Казначеев, Н. А. Разыграев, В. П. Чтецов, Г. Я. Шидловский и др.), исследующих внешние факторы, оказывающие влияние на школьную адаптацию (М. М. Безруких, Н. В. Дубровинская, И. В. Дубровина, А. К. Маркова и другие). При этом в литературе можно отметить дефицит работ, посвященных психолого-педагогическому сопровождению адаптации учащихся начальных классов, а также разработке обеспечения педагогической поддержки обучающихся в адаптационный период путем педагогического общения.

Исходя из сказанного, можно говорить о том, что проблему адаптации определяет противоречие между декларируемым и истинным положением дел с адаптацией младших школьников к школе, где наличествует потребность в научно-обоснованной разработке развивающего психолого-педагогического обеспечения формирования адаптационных способностей младших школьников.

Исследование процесса адаптации к условиям учебной деятельности было проведено на базе МБОУ СОШ № 1 ст. Полтавской МО Красноармейский район. В исследовании приняли участие 32 первоклассника.

В исследовании были использованы следующие методики: рисунок «Что мне нравится в школе», анкета школьной мотивации для учителя, методика Н. Е. Щурковой «Круги», методика «Солнце, тучка, дождик», методика «Градусник», методика «Краски» [3].

Цель исследования включает в себя изучение особенностей процесса адаптации первоклассников к условиям учебной деятельности, применение методического материала для выявления склонностей к дезадаптации.

Рассмотрим результаты проведенного эмпирического исследования.

Анализ результатов диагностики, полученной с помощью методики «Что мне нравится в школе», показал, что 63 % первоклассников характеризуются высокой и средней школьной мотивацией, положительным отношением к школе, им характерна учебная активность.

Оценка уровня школьной мотивации выявлялась с помощью методики «Лесенка». Было выявлено, что большинство первоклассников – 42 % – характеризуется высоким уровнем адаптации.

Уровень комфортности обучающихся определялся методикой Н. Е. Щурковой «Круги». Результаты диагностики показали, что 92 % респондентов находятся в «зоне эмоционального благополучия» в школе, они характеризуются высоким и средним уровнем комфортности, положительным отношением к процессу обучения.

Использование проективной методики «Солнце, тучка, дождик», позволило нам определить, как себя ощущает ребенок в классе, с друзьями и дома. Результаты анализа методики показали, что доминирующее большинство детей, а это 80 %, чувствуют себя хорошо в школе, им присуще положительное эмоциональное состояние.

Методика «Градусник» позволила определить степень тревожности первоклассников, связанную с учебной деятельностью. Доминирующее большинство первоклассников указало по каждому предмету нормальную температуру, что значит отсутствие трудностей и тревоги по учебным предметам: математика, письмо, физкультура, чтение.

Методика «Краски» призвана определить, испытывает ли ребенок затруднения в учебной деятельности. По результатам анализа данных диагностики выявлено, что доминирующее большинство первоклассников – 81 % – успешны в учебной деятельности.

В ноябре была проведена повторная диагностика учащихся 1-х классов с использованием тех же методик.

На основе полученных результатов (среднее значение: в сентябре – 81,6 %: в ноябре – 92,6 %) можно сделать вывод, что для большинства первоклассников процесс адаптации к обучению в школе проходит эффективно, имеет позитивную динамику.

Доля первоклассников, характеризующихся высоким уровнем учебной мотивации, достоверно возросла, – дети успешно осваивают учебные предметы, проявления тревожности минимизированы (встречаются в отдельных случаях и носят ситуативный характер).

Использование в учебном процессе адаптационных игр, игр на коммуникацию, познание друг друга, а также совместная активная работа, включение в учебный процесс игровых технологий на основе познавательных мотивов – все в целом даёт возможность успешного процесса адаптации первоклассников.

Рассмотрим несколько распространенных причин, приводящих первоклассника к дезадаптационным процессам:

- 1) неконструктивные детско-родительские отношения (безразличное отношение к ребенку или гиперопека);
- 2) нарушение взаимоотношений учителя с учащимися;
- 3) индивидуальные особенности ребенка (задержка психического развития, гиперактивность, агрессивность, замкнутость, завышенная самооценка, хронические заболевания и прочее) [5].

Следует отметить, что важным условием для успешной адаптации первоклассников к условиям обучения в школе является создание учителем благоприятного психологического климата. Классному руководителю постоянно необходимо создавать ситуации успеха, повышать мотивацию, сделать учебную деятельность интересной и увлекательной.

Библиографический список

1. Антропова, М. В. Адаптация учащихся 6–11 лет к учебным нагрузкам / М. В. Антропова, А. Г. Хрипкина // Новые исследования по возрастной физиологии. – Москва, 2002. – С. 5–9.

2. Беребин, М. А. Психическая и социально-психологическая адаптация: проблемы теории и практики : тематический сборник научных трудов / М. А. Беребин. – Челябинск : Издательство ЮУрГУ, 2012. – 155 с.

3. Веракса, А. Н. Индивидуальная психологическая диагностика дошкольника : для занятий с детьми 5-7 лет / А. Н. Веракса. – Москва : Мозаика-Синтез, 2014. – 144 с. – (Библиотека программы «От рождения до школы»).

4. Гагай, В. В. Особенности школьной адаптации первоклассников как трудной жизненной ситуации для детей и родителей / В. В. Гагай, К. Ю. Гринева // Педагогика и психология. – 2013. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-shkolnoy-adaptatsii-pervoklassnikov-kak-trudnoy-zhiznennoy-situatsii-dlya-detey-i-roditeley> (дата обращения: 11.09.2021).

5. Детская патопсихология : хрестоматия / составитель Н. Л. Белопольская. – Москва : Когито-Центр, 2010. – 352 с. – (Университетское психологическое образование). – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=57341> (дата обращения: 12.01.2022).

6. Дубровина, И. В. Школьники и охрана их здоровья / И. В. Дубровина // Школа здоровья. – 2008. – Т. 5, № 2. – С. 50–57.

7. Костяк, Т. В. Психологическая адаптация первоклассников / Т. В. Костяк. – Москва : Академия, 2008. – 176 с. – (Высшее профессиональное образование. Педагогические специальности). – ISBN 978-5-7695-4582-5.

8. Лебедеико, О. А. Социализация ребенка в начальной школе / О. А. Лебедеико // Социальная психология развития: книга для учителя : учебник / под общей редакцией Е. И. Рогова ; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону : Южный федеральный университет, 2016. – С. 317–359. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=493317> (дата обращения: 13.04.2022).

9. Подымова, Л. С. Психофизиология образования : учебное пособие / Л. С. Подымова, С. А. Сеина. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2021. – 220 с. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=602210> (дата обращения: 13.04.2022). – Библиогр.: с. 205–210. – ISBN 978-5-4499-1896-3.

В. А. Волкорез,

студентка факультета педагогики, психологии и физической культуры

М. Р. Морозов,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры профессиональной педагогики, психологии и физической культуры

МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ СЛУХОВОЙ И ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ ГРУППЫ ДЕТСКОГО САДА

В представленной статье основное внимание уделяется проблеме развития слуховой и зрительной памяти у детей дошкольного возраста. Развитие слуховой и зрительной памяти у детей дошкольного возраста – очень важная задача для педагога. Авторы показывают, как использование специальных методов педагогической направленности в развитии памяти влияют на формирование гармонично развитой личности дошкольников.

Ключевые слова: зрительная память, слуховая память, дидактические игры, методы развития, подготовительный дошкольный возраст.

V. A. Volkorez,

student of Pedagogy, Psychology and Physical Education

M. R. Morozov,

PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Professional Pedagogy,
Psychology and Physical Education

METHODS OF DEVELOPING AUDITORY AND VISUAL MEMORY IN CHILDREN OF THE KINDERGARTEN PREPARATORY GROUP

The presented article focuses on the problem of memory development in preschool children based on didactic games. The development of visual memory in older preschool children is a very important task for a teacher. The authors show how the use of didactic games in the development of memory affects the formation of a harmoniously developed personality of preschoolers. The article also presents recommendations for teachers of preschool educational institutions.

Keywords: visual memory, auditory memory, didactic games, development methods, senior preschool age.

Методы развития памяти – это одна из проблем, лежащих в основе педагогики и психологии. В первом классе многие дети сталкиваются с трудностями в обучении. Причиной этому очень часто служит плохо развитая память, поэтому развитию психических процессов, в том числе памяти, необходимо уделять особое внимание, начиная с дошкольного возраста.

Память играет важную роль в жизни человека и представляет один из компонентов высших психических функций. Наше сознание не только получает прямую информацию об окружающей действительности через органы чувств и мысли, но также хранит и накапливает ее. На протяжении жизни мы узнаем что-то новое и храним факты в памяти. Память объединяет прошлое, настоящее и будущее человека.

Большую роль в дошкольном возрасте имеет слуховая и зрительная память. Много внимания уделяется воспитателями для их развития и совершенствования. Память помогает становлению всесторонне и гармонично развитой личности.

Исследования проблемы формирования и развития памяти посвятили свои работы многие отечественные и зарубежные специалисты в области педагогики и психологии, такие как П. П. Блонский, Л. С. Выготский, Т. П. Зинченко, А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев, А. А. Смирнов и другие [1; 2; 3; 4; 5; 6].

Развитие памяти у детей дошкольного возраста имеет свои особенности. Многие психологи считают, что именно в этом возрасте можно и нужно закладывать способности к запоминанию, что хорошо скажется на учебе в школе.

Чтобы развитие памяти у детей подготовительной группы проходило эффективно, необходимо в работу с детьми внедрять специальные методы педагогической направленности. Методы должны быть разнообразными и интересными для детей, тогда развитие памяти будет происходить быстрее.

Таким образом, актуальность темы нашего исследования определяется необходимостью изучения и применения методов развития памяти у детей, начиная с дошкольного возраста.

Зрительная память – это тип памяти, основанный на зрительном восприятии. Задания на реальных объектах способствует освоению детьми техники зрительной памяти.

Слуховая память – образная память, связанная с деятельностью слухового анализатора и направленная на запоминание звуков: музыки, шумов и так далее.

Важную функцию в деятельности дошкольных учреждений играют дидактические игры. Их применяют в самостоятельной деятельности дошкольника и при проведении разнообразных познавательных занятий. Игры помогают учиться, укреплять знания, осваивать пути познавательной деятельности. При управлении играми в старшей группе детского сада необходимо учитывать индивидуальные способности ребенка.

У дидактических игр есть характерная черта по сравнению с другими – обучать детей, совершенствовать умственные способности и придавать им положительные черты характера. Ф. Фребелем была впервые создана дидактическая игровая система для дошкольных учреждений [7]. Игру в детском саду он считал главным методом воспитания детей.

Главная особенность дидактической игры в том, что задание должно быть представлено детям в увлекательной игровой форме. Дети во время игры не подозревают, что овладевают новыми знаниями, а также изучают культуру общения друг с другом.

Для того чтобы обучение в виде дидактической игры приносило результаты, оно должно быть ориентировано на желание дошкольника участвовать в воображаемых игровых условиях и взаимодействовать по их правилам. Существует много видов дидактических игр, самыми популярными из них являются:

- игры с использованием предметов,
- игры на печатной основе,
- словесные игры.

По мнению многих авторов, дидактическая игра выступает катализатором развития зрительной памяти дошкольника. Продуктивность запоминания посредством зрительного восприятия в игре у детей старшего дошкольного возраста намного выше, чем вне ее, поэтому следует использовать в работе как можно больше игр, в частности дидактических.

Использование педагогом на занятиях и прогулках, в свободной и игровой деятельности, индивидуальной и групповой работе приемов педагогической техники будет способствовать развитию того или иного вида памяти у детей дошкольного возраста.

Развитие памяти в дошкольном возрасте определяется усвоением всевозможных методов и приемов запоминания во время игровых занятий. Без специальных исследований по разработке этих методов они возникают спонтанно у детей, поэтому для улучшения памяти детей дошкольного возраста необходимы специальные занятия с практической направленностью. Воспитатели в своей работе используют мнемотехнические методы для улучшения памяти у дошкольников, которые являются самыми распространенными.

Для выявления значения уровня памяти у детей старшего дошкольного возраста нами были применены две методики:

- «Сложные фигуры» (шкала памяти Векслера) [8],
- Тест слуховой памяти (вариант З. М. Истоминой) [9].

Констатирующий этап эмпирического исследования выполнялся с использованием дистанционных технологий на базе МБДОУ детского сада № 35 муниципального образования Тимашевского района хутор Незаймановский. В исследовании были задействованы воспитанники старшего дошкольного возраста.

Цель констатирующего этапа: выявить исходный уровень развития зрительной и слуховой памяти у детей подготовительной группы.

Задачи:

- провести методики на выявление уровня развития зрительной и слуховой памяти у детей дошкольного возраста;
- в ходе анализа полученных результатов определить уровень развития зрительной и слуховой памяти у детей;
- обработать данные, полученные в ходе констатирующего этапа.

Анализируя результаты констатирующего этапа по двум методикам, можно сказать, что у дошкольников преобладает средний уровень развития памяти.

Таким образом, по итогам констатирующего этапа было установлено, что подготовительная группа нуждается в использовании специальных методов педагогической направленности, которые будут направлены на развитие зрительной и слуховой памяти.

На формирующем этапе нашей работы по развитию зрительной и слуховой памяти у детей подготовительной группы был осуществлен подбор комплекса специальных методов педагогической направленности.

В комплексе были использованы дидактические игры и мнемотехнические приемы, направленные на развитие зрительной и слуховой памяти.

Методы развития памяти включались как в непосредственно образовательную деятельность, индивидуальную работу с детьми, так и в самостоятельную деятельность детей.

Мнемотаблица – это схематичные рисунки, которые несут определенную информацию о чем-либо. Они помогают детям быстрее запомнить, а потом воспроизвести материал.

Мнемотаблицы использовали для:

- пересказа сказок;
- разучивания стихотворений;
- составления рассказа о времени года.

В комплексе был разработан блок дидактических игр для работы с детьми, направленный на развитие зрительной памяти:

- «Мешочек с предметами»;
- «Полевые цветы»;
- «Что изменилось?»;
- «Палочки»;
- «Какой игрушки не хватает?»;
- «Узор»;
- «Овощи»;
- «Описать предмет по памяти»;
- «Повтори!»;
- «Запомни месторасположение ребят»;
- «По тропинке через лес».

Также были подобраны игры на совершенствование слуховой памяти:

- «День рождения»;
- «Внимательно слушай»;
- «Повтори и добавь свое слово»;
- «Пересказ по кругу»;
- «Запомни текст и нарисуй».

В ходе комплекса вышеприведенных игр у дошкольников не только развивается зрительная и слуховая память, дети также развивают свое мышление, приобретают множество значимых навыков и умений. Данные игры помогают усвоению, закреплению знаний, овладению способами познавательной деятельности.

Для анализа эффективности использованных методов по развитию уровня памяти выполнен контрольный этап исследования. Повторная диагностика уровня развития памяти включала методики, использованные на констатирующем этапе.

Таким образом, сравнивая полученные результаты на контрольном этапе, можно сделать вывод, что у детей преобладает высокий уровень развития слуховой и зрительной памяти. Повторная диагностика показала заметное улучшение показателей развития уровня памяти. У детей увеличилась скорость запоминания, они научились не повторять второй раз уже сказанный материал, стали запоминать больше слов.

Результаты исследования показали следующие общие результаты развития памяти:

- высокий уровень увеличился на 18 %;
- средний уровень снизился на 5 %;
- низкий уровень снизился на 13 %.

Таким образом, по итогам контрольного этапа было установлено, что разработанный комплекс специальных методов педагогической направленности действительно способствует повышению уровня развития слуховой и зрительной памяти. Положительная динамика результатов указывает на эффективность подобранных методов развития памяти.

Библиографический список

1. Блонский, П. П. Память и мышление : монография / П. П. Блонский. – Москва : Директ-Медиа, 2008. – 479 с. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=39139> (дата обращения: 27.10.2021). – ISBN 978-5-9989-0388-5.

2. Выготский, Л. С. Культурное развитие специальных функций: память / Л. С. Выготский // Этюды по истории поведения. Обезьяна. Примитив. Ребенок / Л. С. Выготский, А. Р. Лурия. – Москва ; Берлин : Директ- Медиа, 2015. – С. 213–232. – URL: https://biblioclub.ru/index.php?page=book_view_red&book_id=429894&page_id=213 (дата обращения: 12.11.2021). – Библиогр. в кн. – ISBN 978-5-4475-6140-6.

3. Зинченко, Т. П. Психология памяти : учебное пособие / Т. П. Зинченко, В. П. Зинченко ; Международный университет природы, общества и человека «Дубна». Кафедра психологии. – Дубна : Международный университет природы, общества и человека «Дубна», 2002. – 179 с. – ISBN 5-89847-082-4.

4. Истомина, З. М. Развитие произвольного запоминания у дошкольников/ З. М. Истомина // Psychology OnLine.Net : сайт. – 2022. – URL : <http://www.psychology-online.net/articles/doc-1683.html> (дата обращения: 20.12.2021).

5. Леонтьев, А. Н. Виды и явления памяти / А. Н. Леонтьев // Лекции по общей психологии : учебное пособие для вузов / А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев ; редактор Д. А. Соколова. – Москва : Смысл, 2001. – Лекция 30. – С. 276–286.

6. Лурия, А. Р. Потерянный и возвращенный мир. Маленькая книжка о большой памяти / А. Лурия. – Санкт-Петербург : Питер, 2021. – 350 с. – (The best). – ISBN 978-5-4461-1358-3.

7. Методика «Сложные фигуры» (шкала памяти Векслера) // Lektsii.org : [сайт]. – 2020. – URL: <https://lektsii.org/4-2361.html> (дата обращения: 12.11.2021).

8. Смирнов, А. А. Психология запоминания / А. А. Смирнов // Студми : учебные материалы для студентов : сайт. – 2020. – URL: https://studme.org/278712/psihologiya/psihologiya_zapominaniya_smirnov (дата обращения: 06.11.2021).

9. Фрëбель, Ф. Педагогические сочинения / Ф. Фрëбель ; перевод с немецкого И. Д. Городецкого. – 2-е изд. – Москва : Книгоиздательство К. И. Тихомирова, 1913. – Т. 1. Воспитание человека. – 359 с. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=81360> (дата обращения: 11.12.2021).

Ж. В. Лебедь,
учитель музыки, директор ГКОУ школы-интерната
станции Полтавской Красноармейского района Краснодарского края

ВЛИЯНИЕ МУЗЫКОТЕРАПИИ НА РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

В представленной автором статье рассматривается проблема развития эмоциональной сферы школьников с интеллектуальными нарушениями. Особенность материала заключается в нетрадиционном рассмотрении задач сопровождения школьников с нарушениями интеллекта в условиях школы-интерната. Автор показывает, как использование методов музыкотерапии влияет на формирование личностных качеств и развитие эмоциональной сферы школьников с трудностями в обучении.

Ключевые слова: эмоциональная сфера, интеллектуальные нарушения, музыкотерапия, методы развития, лечебно-профилактическая деятельность.

Zh. V. Lebed,
music teacher, director of the boarding school
in Poltavskaya village, Krasnodar Territory

THE IMPACT OF MUSIC THERAPY ON THE EMOTIONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

In the article presented by the author the problem of the development of the emotional sphere of schoolchildren with intellectual disabilities is considered. The peculiarity lies in the unconventional consideration of the tasks of accompanying schoolchildren with intellectual disabilities in a boarding school. The author shows how the use of music therapy methods in the development of the emotional sphere affects the formation of personal qualities of schoolchildren with learning difficulties.

Keywords: emotional sphere, intellectual disorders, music therapy, development methods, therapeutic and preventive activities.

Развитие личности детей с недостатками умственного развития, воспитание у них положительных черт характера – одно из ведущих направлений в работе специальной (коррекционной) школы. Решение данной проблемы обеспечивает подготовку ее воспитанников к успешной социальной адаптации в обществе [1].

Анализируя особенности психического развития школьников с интеллектуальными нарушениями, мы можем отметить, что этиология нарушений и дисгармоний в психическом и психологическом развитии детей с интеллектуальными недостатками крайне разнообразна и проявляется на всех возрастных этапах развития. При этом могут быть поражены как простые, так и сложные психологические показатели, а также могут наблюдаться нарушения на уровнях восприятия, представлений, ощущений; сенсорно-перцептивных процессов; абстрактного и логического мышления; на уровнях целостных психических образований и личностных характеристик.

В своей работе мы сосредоточили внимание на нарушениях высших психических функций (эмоциональной сферы), так как они определенным образом обеспечивают основные человеческие виды жизнедеятельности, предполагают успешный характер социальной адаптации, реабилитации и интеграции детей с интеллектуальными нарушениями.

Врожденный первичный дефект ставит ребенка в неравные условия относительно дальнейшего хода психического развития. При достаточно выраженных и тотальных поражениях центральной нервной системы становление высших психических функций оказывается вообще невозможным. Но в этих случаях ребенок может быть относительно социально адаптированным, если оказываемая ему психологическая помощь, проводимые мероприятия по психической реабилитации будут ориентированы не столько на развитие объективно недоступных высших функций, а решать задачи по формированию адекватных поведенческих навыков, стереотипов.

Характеристика особенностей эмоциональной сферы учащихся с нарушением интеллекта представлена в ранних работах Л. В. Занкова и Л. В. Кузнецовой, где они пишут о том, что развитие эмоций умственно отсталых учеников в значительной мере определяется внешними условиями, к числу которых в первую очередь относятся специальное обучение и правильная организация всей жизни ребенка [3].

Чтобы определить эффективные методы и приемы по развитию эмоциональной сферы особых школьников мы обратились музыкально-терапевтическому направлению, которое было разработано и представлено в работах В. М. Бехтерева, Г. Г. Денер-Фойгт и других ученых [2].

Исследования в сфере применения музыкотерапии в коррекционной, компенсаторной и адаптационной направленности показали свою эффективность:

- при сопровождении детей с имбицильностью;
- при снижении внимания у дошкольников с нарушением интеллекта;
- при аутическом спектре у дошкольников и младших школьников;
- для улучшения учебного процесса при интеллектуальных расстройствах у школьников;
- для повышения психических показателей у учащихся специальных учреждений [5].

В нашей стране уже с пятидесятих годов XX века действует несколько центров, где активно реализуют музыкальную терапию для развития и коррекции психических функций у детей с интеллектуальными нарушениями. Поэтому мы в своем исследовании попытались определить эффективность включения музыкальных произведений в развитии эмоциональной сферы у школьников с интеллектуальным недоразвитием [4].

В ходе экспериментальной работы нами было проверено влияние специальных музыкальных занятий на детей с нарушением интеллектуального развития, обучающихся в Государственном коррекционном образовательном учреждении школа-интернат станицы Полтавской. В исследование были включены учащиеся начальных классов

в возрасте 8–10 лет с интеллектуальными расстройствами, всего 20 школьников.

Цель экспериментальной работы – определить теоретические и практические подходы к включению в музыкальные занятия специальных произведений влияющих на эмоциональную сферу особых школьников.

Эксперимент проходил в несколько этапов. На первом этапе был проведен «Цвето-рисуночный тест диагностики психических состояний младших школьников» (А. О. Прохорова и Г. Н. Генина) [3].

Результаты исследования показали, что у 8 из 20 учащихся преобладают положительные психические состояния, а у 12 школьников наблюдается раздражительность, утомление и усталость, то есть отрицательные эмоциональные проявления. Произвольные поведенческие реакции находятся на низком уровне у 10 школьников, на среднем уровне – у 5 учащихся и 5 младших школьников имеют высокий уровень произвольного поведения.

Формирующий эксперимент (второй этап) проводился полгода (с сентября по февраль) на уроках музыки во внеурочное время.

Во время практических занятий мы использовали музыкальные произведения Шопена «Мазурка», «Прелюдии»; Штрауса «Вальсы»; Грига «Пер Гюнт»; Огинского «Полонез»; Шуберта «Аве Мария» и другие.

В ходе работы мы отмечали, что поведенческие и эмоциональные проявления менялись в лучшую сторону, так ученики стали менее раздражительными, агрессивными – уменьшилось количество стрессовых перегрузок. Учащиеся с нарушением интеллекта после музыкальной терапии стали более коммуникабельными и дисциплинированными.

На третьем этапе мы провели повторное обследование психических состояний и сравнили полученные результаты.

Результаты повторного исследования показали, что у 12 учащихся из 20 преобладают положительные психические состояния, а у 8 школьников сохранилась раздражительность, утомление и усталость, то есть отрицательные эмоциональные проявления. Таким образом, положительная динамика нами отмечена у 4 младших школьников.

При повторном изучении произвольного поведения результаты таковы: на низком уровне – 6 школьников, на среднем уровне – 5 учащихся и 9 младших школьников имеют высокий уровень произвольного поведения. Опять мы можем отметить повышение эмоциональной устойчивости у 4 учащихся начальных классов.

Воспитателями нашей школы было отмечено улучшение процесса засыпания, состояния сна и время подъема у младших школьников, позитивные изменения в игровой деятельности и проведении самоподготовки, то есть в основных режимных моментах.

Таким образом, проведенное исследование позволило нам подтвердить научную концепцию: музыкотерапия – это система

психосоматической регуляции функций организма человека, то есть одновременное влияние акустических волн, организованных в музыкальную структуру, на психическую и воспитательную сферу человека [6].

Результаты проведенной работы позволяют сделать вывод об эффективности воздействия музыкальных занятий на эмоциональную сферу и произвольное поведение младших школьников с интеллектуальным недоразвитием в условиях специальной коррекционной школы и перспективности использования данного направления в системе дефектологического обучения и воспитания.

Библиографический список

1. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов ; Российская академия образования, Психологический институт, Международная ассоциация «Развивающее обучение». – Москва : ОПЦ «ИНТОР», 1996. – 541 с. – ISBN 5-89404-001-9.
2. Денер-Фойгт, Г. Г. Введение в музыкотерапию / Г. Г. Денер-Фойгт. – Санкт-Петербург : Питер, 2019. – 107 с.
3. Занков, Л. В. Основы специальной психологии / Л. В. Занков, Л. В. Кузнецова ; под редакцией Л. В. Кузнецовой. – Москва : Юрайт, 2020. – 217 с.
4. Рыбина, И. И. Музыка как средство формирования здоровья школьников / И. И. Рыбина // Искусство в школе. – 2012. – № 3. – С. 70–73.
5. Шанских, Г. Музыка как средство коррекционной работы / Г. Шанских // Искусство в школе. – 2013. – № 5. – С. 52.
6. Шумарджак, С. В. Музыкотерапия и резервы человеческого организма / С. В. Шумарджак. – Москва : Пресс, 2015. – 164 с.

Я. А. Леошко,

студентка специальности «Дошкольное образование» отделения
среднего профессионального образования
Научный руководитель – Т. Н. Курочкина,
преподаватель отделения среднего профессионального образования

РАБОТА В ТЕХНИКЕ ОРИГАМИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье автор рассматривает приоритетные направления развития детей старшего дошкольного возраста формами работы совершенствования мелкой моторики рук. Автор делает попытку анализа литературы по представленной проблеме с позиции техники оригами в условиях детского сада.

Ключевые слова: техника оригами, оригами, мелкая моторика.

Ya. A. Leoshko,
student of secondary vocational education, specialization
“Preschool education”
Supervisor – T. N. Kurochkina,
lecturer of the department of secondary vocational education

ORIGAMI WORK AS A MEANS OF DEVELOPING FINE MOTOR SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN

In the article the author considers the priority areas for the development of children of older preschool age by the forms of work to improve fine motor skills of the hands. The author makes an attempt to analyze the literature on the presented problem from the position of origami technique in a kindergarten.

Keywords: origami technique, origami, fine motor skills.

Дошкольный возраст наиболее благоприятный период в развитии ребенка. Одним из немаловажных аспектов развития старшего дошкольника в период адаптации к детскому саду является развитие мелкой моторики и координации движений пальцев рук.

Развитость навыков мелкой моторики рук имеет огромное значение для психического и общего физического развития ребенка на протяжении всего дошкольного периода. Развитие мелкой моторики во многом определяет владение дошкольника родным языком, развитие первоначальных навыков письма, овладение трудовыми, конструктивными, изобразительными умениями, овладение родным языком, развитие первоначальных навыков письма. Эта тема интересна именно важностью развития навыков мелкой моторики для дальнейшей жизни ребёнка.

Мелкая моторика – это точные движения, преимущественно небольшой силы и амплитуды, в которых задействованы мелкие мышцы. Точные движения кистей и пальцев необходимы для ребёнка, чтобы рисовать и писать, а также одеваться и обслуживать себя.

Объект исследования: процесс развития мелкой моторики рук у детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: содержание работы по развитию мелкой моторики рук у детей старшего дошкольного возраста при выполнении работ в технике оригами.

Цель исследования – теоретически обосновать и выявить эффективность выполнения работ в технике оригами для развития мелкой моторики рук у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи исследования:

1) рассмотреть сущность вопроса развития мелкой моторики рук у детей старшего дошкольного возраста в психолого-педагогической литературе;

2) проанализировать характерные особенности развития мелкой моторики рук у детей старшего дошкольного возраста;

3) рассмотреть оригами как вид конструирования из бумаги у детей старшего дошкольного возраста для развития мелкой моторики;

4) провести диагностику уровня развития мелкой моторики рук у детей старшего дошкольного возраста на начальном этапе;

5) разработать содержание работы по развитию мелкой моторики рук у детей старшего дошкольного возраста посредством техники оригами;

б) проанализировать результаты проделанной работы по развитию мелкой моторики рук у детей старшего дошкольного возраста посредством техники оригами.

Методы исследования: теоретические – изучение и обобщение передового опыта по теме исследования, анализ психолого-педагогической литературы по выбранной теме исследования; практические – методики на выявление мелкой моторики рук у детей старшего дошкольного возраста, анкетирование, статистическая обработка данных

Гипотеза исследования: процесс развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста будет более эффективным, если в образовательной деятельности будут выполнены следующие условия:

– предметно-развивающая среда включает в себя материалы для работы в технике оригами;

– организована совместная деятельность воспитателя и детей по развитию мелкой моторики рук у детей старшего дошкольного возраста посредством оригами.

Теоретическая значимость состоит в теоретическом обосновании развития мелкой моторики рук дошкольников при выполнении работ в технике оригами, рассмотрении возрастных особенностей развития мелкой моторики рук у детей старшего дошкольного возраста и определении значения выполнения работ в технике оригами для развития мелкой моторики рук у детей старшего дошкольного возраста.

Практическая значимость состоит в разработке содержания работы по развитию мелкой моторики рук у детей дошкольного возраста, при выполнении работ в технике оригами, которая будет полезна педагогам дошкольного образования.

Рассматривая вопрос развития мелкой моторики рук у детей старшего дошкольного возраста в психолого-педагогической литературе, можно вспомнить слова советского педагога-новатора В. А. Сухомлинского [3]. Он писал, что «исток способности и дарований детей – на кончиках их пальцев, от них, образно говоря, идут тончайшие ручейки, которые питают источник творческой мысли. Чем больше уверенности и

изобразительности в движениях детской руки, тем тоньше взаимодействие руки с орудием труда (ручкой, карандашом), тем сложнее движения необходимые для этого взаимодействия, тем ярче творческая стихия детского разума, чем больше мастерства в детской руке, тем ребёнок умнее» [4].

Изучением вопроса необходимости развития моторной сферы занимались такие учёные, как Е. Ф. Архипова, Н. А. Бернштейн, В. М. Бехтерев [1], Л. С. Выготский, М. М. Кольцова, Л. В. Лопатина, Е. М. Мастюкова, О. В. Правдина, К. А. Семенова, Н. В. Серебрякова [2].

Развитие ребенка – это процесс, включающий физическое развитие и рост всех органов и систем организма, совершенствование познавательных функций, а также психическое и социокультурное развитие.

Старший дошкольный возраст характеризуется быстрыми изменениями как в физическом, так и в психическом развитии детей и совпадает с периодом начала формирования их учебной деятельности.

Рассматривая возрастные особенности развития мелкой моторики в дошкольном возрасте, отметим, что развитие кистей рук идет по мере взросления детей.

Следовательно, основными показателями сформированности мелкой моторики у дошкольника являются: хорошая скоординированность движения рук, точность, ловкость, плавность движений без напряжения и равномерный темп движения рук.

Оригами – это увлекательное, интересное и доступное для детей занятие [5]. За короткий промежуток времени дети могут превратить бумагу в удивительное изделие.

Работа в технике оригами у детей развивает внимание, художественный вкус, воображение, мышление. А также заставляет сосредоточиться на процессе изготовления и получить результат желаемого.

Таким образом, можно сделать вывод, что техника оригами открывает бесконечные возможности творческой реализации и детей, и взрослых. Особое значение техника оригами имеет в развитии и воспитании дошкольников. Ведь именно с помощью оригами, ребенок формирует мелкую моторику, механизмы сознания, а значит, успешнее может готовиться к школьной жизни.

Исследование проводилось среди воспитанников МБДОУ детский сад № 17 г. Славянск-на-Кубани. В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста в количестве 12 ребят.

В соответствии с целью запланировали проведение следующих мероприятий:

1) методики «Ладонь, кулак, ребро» Н. Е. Веракса на выявление координации мелкой моторики пальцев рук;

2) методики «Работа с бумагой» Н. Е. Веракса на определения координации обеих рук в соответствии с психическими и физиологическими особенностями детей старшего дошкольного возраста;

3) методики «Дорожки» автора Л. А. Венгера на определение уровня сформированности координации и точности пальцев рук у детей;

4) анкетирования с воспитателем «Мелкая моторика».

Первым этапом была проведена методика «Ладонь, кулак, ребро» автора Н. Е. Веракса с целью выявления координации мелкой моторики рук у детей старшего дошкольного возраста.

Анализируя результаты детей в группе, можем сказать, что 2 детей (16 %) имеют высокий уровень сформированности мелкой моторики рук, средний уровень занимает преимущественную позицию, половину диагностируемых воспитанников, это 5 детей (42 %). Также в группе имеются дети с уровнем ниже среднего, что составляет 5 детей (42 %) от общего числа воспитанников. Следовательно, в данной группе дети имеют средний уровень развития мелкой моторики рук по критериям координации и гибкости.

Вторым этапом нашей работы было проведение методики «Работа с бумагой» автора Н. Е. Веракса с целью определения координации обеих рук в соответствии с психическими и физиологическими особенностями детей старшего дошкольного возраста.

Проанализировав результаты данной методики, отметим, что преимущество занимают дети, справившиеся с заданием на уровне среднего балла 6 (50 %). На уровне высокого балла справился 1 ребенок (8 %). Также есть дети, которые 3 и более раз вышли за границу и получили низкий балл 5 (42 %).

Третьим этапом нашей работы было проведение методики «Дорожки» автора Л. А. Венгера с целью изучения уровня сформированности координации и точности пальцев рук у детей.

После проведения данной методики выяснили, что у 8 (67 %) детей преобладает уровень развития мелкой моторики рук ниже среднего, движения не скоординированные и неплавные. Средний уровень был выявлен у 4 (33 %) детей.

Анализируя результаты детей после проведения всех методик, можно отметить, что большинству дошкольников трудно выполнять задания по мелкой моторике. В результатах методик преобладает уровень развития ниже среднего 8 (67 %) человек. Высокий уровень развития мелкой моторики у 1 (8 %) детей. Показатели среднего уровня около 3-х (25 %) детей.

Также организовали проведение анкетирования с воспитателем по теме «Мелкая моторика». Анкета давалась с целью выяснения, как воспитатель развивает мелкую моторику рук у детей старшего дошкольного возраста. В каких моментах необходимо помочь ребёнку.

Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод о том, что с детьми данной группы требуется провести определенную работу, направленную на формирование навыков мелкой моторики пальцев рук, так как большинство детей не в совершенстве владеют всеми необходимыми навыками для дальнейшей жизнедеятельности. Свою дальнейшую работу видим в разработке и организации содержательной работы по формированию мелкой моторики рук у детей старшего дошкольного возраста посредством техники оригами.

Целью формирующего этапа является развитие мелкой моторики рук у детей старшего дошкольного возраста посредством техники оригами.

Приступив к работе в старшей группе, мы разработали комплекс занятий по оригам. Были организованы и проведены такие занятия, как: «Воздушный змей», «Кораблик, лодочка», «Зайчик», «Крылатая ракета» и многие другие.

Все занятия были проведены в соответствии с возрастом и закономерностями психического развития детей данной группы.

Для проверки эффективности проделанной нами работы на формирующем этапе был использован тот же диагностический материал, что и на констатирующем этапе.

Данные диагностики позволяют выявить уровень развития мелкой моторики рук у детей старшего дошкольного возраста.

Анализ результатов диагностики показал, что после внедрения и реализации разработанного плана работы у большинства детей, имеющих низкий и средний уровень развития мелкой моторики рук, он стал значительно выше.

Анализ результатов, показал следующее, что у 7-ми детей (58 %) развитие мелкой моторики рук находится на высоком уровне, у 5-ти детей (42 %) на среднем, а детей с уровнем ниже среднего не стало совсем.

Контрольный этап эксперимента показал, что в группе выросло количество старших дошкольников с высоким уровнем. Детей с уровнем ниже среднего вовсе не стало, за счет того, что многие дошкольники старшей группы перешли на более высокий уровень развития мелкой моторики рук.

Подводя итог, можно говорить о том, что благодаря проделанной работе с детьми, направленной на развитие мелкой моторики рук, которую мы проводили с помощью современных занятий по оригами, уровень развития мелкой моторики рук у детей старшего дошкольного возраста значительно вырос. Важно продолжать развивать мелкую моторику рук, чтобы в дальнейшем у детей были развиты навыки мелкой моторики рук и пальцев.

Библиографический список

1. Вихровкина, С. В. Мелкая моторика рук у детей дошкольного возраста / С. В. Вихровкина, Н. А. Гурьянова // Артемовские чтения «Продуктивное обучение: опыт и перспективы» : материалы XI Международной научной конференции (г. Самара, 14–16 февраля 2019). – Самара : ООО «Научно-технический центр», 2019. – С. 91–95. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=38214843> (дата обращения: 10.05.2021).

2. Воеводов, С. А. Развитие мелкой моторики и координации движения рук у детей дошкольного возраста через различные виды деятельности / С. А. Воеводов, Т. Ю. Бабаева // Теория и методология инновационных направлений физкультурного воспитания детей дошкольного возраста : Материалы IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Краснодар, 31 октября 2019). – Краснодар : Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, 2019. – С. 76–77. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41337573> (дата обращения: 29.03.2021).

3. Скляренко, А. В. Взаимодействие мелкой моторики рук с нарушением речи у детей дошкольного возраста / А. В. Скляренко, Д. Ю. Умнова, М. А. Кудряшова // Евразийское Научное Объединение. – 2020. – № 12–7 (70). – С. 517–519. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44560260> (дата обращения 29.03.2021).

4. Усенко, Е. В. Реализация идей В. А. Сухомлинского в теории и практике современного образования (к 100-летию со дня рождения), направленной на развитие профессиональных компетентностей учителя (на примере МБОУ СОШ № 75/42, г. Нижний Тагил, Свердловская область) / Е. В. Усенко // Реализация идей В. А. Сухомлинского в теории и практике современного образования (к 100-летию со дня рождения) : международная научно-практическая конференция : сборник статей. В 2-х томах (г. Оренбург, 15–17 мая 2018) / научный редактор В. Г. Рындак. – Оренбург : Оренбургский государственный педагогический университет, 2018. – С. 207–211. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35603514> (дата обращения: 10.05.2021).

5. Яковлева, Е. В. Чем полезно оригами / Е. В. Яковлева // Педагогика: традиции и инновации : материалы VIII Международной научной конференции (г. Челябинск, январь 2017). – Челябинск : Два комсомольца, 2017. – С. 59–63. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/210/11620/> (дата обращения: 13.04.2021).

А. А. Лысенкова,
студентка специальности «Дошкольное образование»
отделения среднего профессионального образования
Научный руководитель – А. С. Евтушенко,
преподаватель отделения среднего профессионального образования

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДОВ АРТ-ТЕРАПИИ

В статье на основе рассмотрения проблемы развития эмоционально-личностной сферы дошкольников в психолого-педагогической литературе и современных достижений педагогической теории и практики представлены основные достоинства методов арт-терапии и особенности их использования в работе в детском саду.

Ключевые слова: эмоционально-волевая сфера, метод, арт-терапия.

A. A. Lysenkova,
student of secondary vocational education, specialization
“Preschool education”
Supervisor – A. S. Evtushenko,
lecturer of the department of secondary vocational education

DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL-PERSONAL SPHERE OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN THROUGH THE USE OF ART THERAPY METHODS

The article is based on the consideration of the problem of development of emotional and personal sphere of preschool children in psychological and pedagogical literature and modern achievements of pedagogical theory and practice, presents the main advantages of art therapy methods and peculiarities of their use in kindergarten work.

Keywords: emotional-volitional sphere, method, art-therapy.

На современном этапе важно уделять больше внимания формированию эмоционально-личностной сферы ребенка-дошкольника для его гармоничного развития и нормализации психического состояния. Эмоционально-личностная сфера включает в себя базовые эмоции человека, его чувства, самооценку и ощущение себя в мире, так любое даже незначительное нарушение может повлечь за собой серьезные последствия. Отсутствие внимания к данной сфере личности порой порождает безэмоциональных или чрезмерно эмоциональных людей, мешает формированию здоровой самооценки, что в свою очередь

оказывает пагубное влияние на психическое состояние человека и его становление в обществе. Именно поэтому в настоящее время все чаще в детских дошкольных учреждениях применяют различные методики психотерапии, которые положительно влияют на формирование эмоционально-личностной сферы личности ребенка-дошкольника. Одной из таких методик, является арт-терапия, то есть терапия искусством и творчеством.

В настоящее время у дошкольников наблюдается распространение эмоциональных нарушений, а арт-терапия может использоваться как средство гармонизации и развития психики, особенно у детей. Арт-терапия позволяет ребенку открыть свое внутреннее «Я» и стать более уверенным в себе.

Объект исследования: процесс развития эмоционально-личностной сферы ребенка старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: методы арт-терапии как средство развития эмоционально-личностной сферы старших дошкольников.

Цель исследования – теоретически обосновать и проверить эффективность использования методов арт-терапии в работе по развитию эмоционально-личностной сферы старшего дошкольника.

Задачи исследования:

1) раскрыть проблему развития эмоционально-личностной сферы дошкольников в психолого-педагогической литературе;

2) рассмотреть психолого-педагогические особенности развития эмоционально-личностной сферы детей старшего дошкольного возраста;

3) дать анализ методам арт-терапии и особенностям их использования в работе в детском саду;

4) раскрыть особенности использования арт-терапевтических методов в развитии эмоционально-личностной сферы старших дошкольников;

5) выявить уровень развития эмоционально-личностной сферы старших дошкольников;

6) разработать содержание работы по развитию эмоционально-личностной сферы старших дошкольников с использованием методов арт-терапии;

7) обосновать результаты эффективности использования методов арт-терапии в развитии эмоционально-личностной сферы старших дошкольников.

Методы исследования: теоретические – анализ психолого-педагогической литературы, изучение и обобщение педагогического опыта по теме исследования; практические – проведение методики на выявление эмоционально-личностной сферы старших дошкольников.

Гипотеза исследования: подобранные нами методы арт-терапии будут способствовать снижению проявлений эмоционального

неблагополучия и развитию личностных качеств у старших дошкольников при условии учета воспитателем индивидуальных особенностей детей, а также при правильном создании педагогических условий организации деятельности с детьми.

Теоретическая значимость состоит в теоретическом обосновании использования методов арт-терапии в развитии эмоционально-личностной сферы детей старшего дошкольного возраста.

Практическая значимость заключается в разработке системы работы и проведении ее на практике с включением методов арт-терапии, которая будет полезна педагогам дошкольного образования в вопросе развития эмоционально-личностной сферы старших дошкольников с использованием методов арт-терапии.

Рассматривая вопрос развития эмоционально-личностной сферы дошкольников в психолого-педагогической литературе, следует уделить особое внимание мнению таких ученых, как К. Е. Изард, который считал, что важнейшая часть эмоций – это отношение субъекта к объекту, событиям, явлениям. А. Н. Леонтьев пришел к выводу, что основа эмоционально-личностной сферы – это возникновение и значение фундаментальных эмоций человека [4]. Л. С. Выготский выделил следующие особенности развития личности: формирование таких реакций организма, как страх, испуг и стеснение; формирование мотива, интереса, потребностей, влияющих на поведение, поступки ребенка, формирование чувства прекрасного, гармонии, ритма, собственного мнения и адекватной самооценки [2].

На сегодняшний день арт-терапия включает в себя множество методов, но чаще всего в детских садах на практике используют изотерапию, музыкотерапию, сказкотерапию, песочную терапию, цветотерапию и игротерапию. Следовательно, арт-терапия, как психотерапия искусством, совмещает в себе различные методы, которые положительно влияют на детскую психику и способствуют гармоничному развитию личности. Их условно подразделяют на традиционные и нетрадиционные, которые иначе называют современными. Традиционными считают общепринятые методы, которые используются на практике не один десяток лет. Арт-терапия пользуется большой популярностью и продолжает развиваться, обогащая себя новыми методиками и техниками.

Современные методы арт-терапии, или как их по-другому называют – нетрадиционные, все чаще стали использоваться в практике при работе в детском образовательном учреждении. К ним относят: библиотерапию, вокалотерапию, фототерапию, танцотерапию, маскотерапию, иммаготерапию, куклотерапию, глинотерапию, коллаж. Многообразие нетрадиционных методов арт-терапии помогает комплексно воздействовать на организм ребенка, его внутренний мир, эмоциональное

состояние, а также становится профилактикой в борьбе с серьезными отклонениями в детской психике.

Отметим приемы, используемые в арт-терапии при работе с детьми дошкольного возраста: расслабление, сублимация, избавление [1]. При работе с техниками арт-терапии используют методы: активный, пассивный, смешанный [1, с. 12]. Таким образом, используя арт-терапию, педагог на практике должен применять различные методы, учитывая при этом не только индивидуальные особенности детей, но и их возраст, психологические особенности и эмоциональное состояние.

Проведенное теоретическое обоснование использования методов арт-терапии по развитию эмоционально-личностной сферы старших дошкольников дает возможность организовать работу практического содержания.

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 22 «Солнышко». В исследовании приняли участие дети старшей группы в количестве 12 детей.

На данном этапе работы были проведены методика изучения расстройств поведения и эмоций у детей старшего дошкольного возраста в целом («Ребенок глазами взрослого» автора Романова А. А.) и графическая методика «Кактус» (автор М. А. Панфилова).

По результатам проведенной методики изучения расстройств поведения и эмоций у детей старшего дошкольного возраста отмечен 1 ребенок с показателем «почти всегда» по критериям «Особенности отношения к собственной агрессии» и «Физическая агрессия, направленная на предмет». У нескольких ребят отмечены частые «Внешние проявления агрессивности», «Недостаточность в проявлении гуманных чувств», «Реактивность (чувствительность к агрессии других)». Присутствует вербальная агрессия – говорит обидные слова детям, «Физическая агрессия, направленная на сверстников». У некоторых ребят отмечен показатель «Вегетативные признаки проявления агрессивности». Следует отметить, что у 2-х воспитанников не было выявлено никаких негативных проявлений. Оба ребенка всегда послушны и активно участвуют во всех видах деятельности.

Далее была проведена графическая методика «Кактус», автора М. А. Панфиловой с целью выявления состояния эмоциональной сферы ребенка, выявления наличия агрессии, ее направленности и интенсивности. По результатам проведенной работы отмечены 4 ребенка, у которых чаще других встречаются следующие негативные показатели: агрессия и тревога. Отвечая на вопросы по рисунку, все дети отметили, что их кактусы еще вырастут – их эмоционально-личностная сфера находится на стадии активного развития.

Данные констатирующего этапа позволяют спланировать и организовать системную работу с детьми по развитию эмоционально-личностной сферы детей первой исследуемой группы. Главной целью формирующего этапа работы была проверка эффективности применения методов арт-терапии в развитии эмоционально-личностной сферы у детей старшего дошкольного возраста. Отметим задачи, которые ставим на данном этапе:

1) разработка конспектов совместной деятельности с использованием методов арт-терапии по формированию эмоционально-личностной сферы у детей старшего дошкольного возраста (направленных на формирование базовых эмоций и расширения эмоционального спектра детей);

2) проведение совместной деятельности с использованием методов арт-терапии по формированию эмоционально-личностной сферы у детей старшего дошкольного возраста.

Для работы на формирующем этапе необходимо было организовать арт-терапевтическую работу в группе, при этом подбирая методики в соответствии с возрастом и закономерностями психического развития детей. При изготовлении и подготовке наглядного и раздаточного материала учитывали принцип доступности, безопасности, эстетичности и привлекательности.

Система работа по развитию эмоционально-личностной сферы у детей старшего дошкольного возраста включала комплекс мероприятий с включением различных методов арт-терапии: изотерапию, музыкотерапию, сказкотерапию, песочную терапию, цветотерапию и игротерапию, куклотерапию, иммаготерапию.

После проведенной работы с детьми старшего дошкольного возраста в условиях детского образовательного учреждения, направленной на развитие эмоционально-личностной сферы, посредством использования методов арт-терапии, были повторно проведены методики. Отметим, что значительное проявление негативных эмоций осталось на прежнем уровне и составило 42 %. Незначительное проявление негативных эмоций встречается у 33 % детей исследуемой группы, а отсутствие проявления негативных эмоций у 25 % детей старшего дошкольного возраста.

Анализируя показатели начального и контрольного этапов видно, что значительное проявление негативных эмоций осталось на прежнем уровне и составило 42 %, но при этом следует отметить, что показатели по итогу наблюдения значительно снизились. Незначительное проявление негативных эмоций встречается у 33 % детей исследуемой группы, что на 11 % меньше, чем на начальном этапе, а отсутствие проявления негативных эмоций у 25 % детей старшего дошкольного возраста, что на 11 % больше предыдущих показателей.

Далее повторно была проведена графическая методика «Кактус» автора М. А. Панфиловой. Целью является выявление состояния эмоциональной сферы ребенка, выявление наличия агрессии, ее

направленности и интенсивности. При повторном проведении методики все дети изобразили кактус зеленым, что символизирует постоянство и уверенность. Только одна воспитанница использовала синий цвет, что свидетельствует о том, ребенку комфортно в тех условиях, в которых он находится в конкретный период времени. Анализируя же другие показатели, выявляемые данной методикой, следует отметить, что тревога и неуверенность не были выявлены ни у кого из детей. Один воспитанник смог справиться с неуверенностью, у другого воспитанника не была повторно выявлена импульсивность. Открытость была выявлена еще у 3-х воспитанников.

Таким образом, можно сказать, что проведенная нами работа имеет положительный результат, и может быть рекомендована воспитателям дошкольных образовательных учреждений в вопросе развития эмоционально-личностной сферы старших дошкольников средствами арт-терапии.

Библиографический список

1. Бубчикова, Н. В. Возможности арт-терапии в работе с дошкольниками / Н. В. Бубчикова // Актуальные вопросы науки и образования в XXI веке : материалы Международной (заочной) научно-практической конференции (г. Душанбе, 20 марта 2018) / под общей редакцией А. И. Вострецова. – Нефтекамск : Мир науки, 2018. – С. 355–358. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32701986> (дата обращения: 03.03.2021).

2. Вальдес Одрисола, М. С. Интуиция, творчество, арттерапия / М. С. Олдрисола Вальдес. – 2-е изд. – Москва : ИОИ, 2016. – 98 с. – URL: <https://e.lanbook.com/book/92190> (дата обращения: 03.03.2021). – ISBN 978-5-94193-817-9.

3. Вальдрес Одрисола, М. С. Интуитивное рисование: развитие творческих способностей средствами арт-терапии / М. С. Вальдрес Одрисола. – 2-е изд. – Москва : ИОИ, 2016. – 81 с. – ISBN 978-5-94193-816-2.

4. Гонина, О. О. Психология дошкольного возраста : учебник и практикум для академического бакалавриата / О. О. Гонина. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2019. – 425 с. – (Бакалавр. Академический курс). – URL: <https://www.biblio-online.ru/bcode/433028> (дата обращения: 28.02.2021). – ISBN 978-5-534-07209-9.

5. Нормативный документ по регулированию профессиональной психотерапевтической и психологической деятельности в сфере арт-терапии (арт-психотерапии). Стандарт профессиональной психотерапевтической (психологической) помощи в сфере арт-терапии (арт-психотерапии) / под общей редакцией А. И. Копытина. – Санкт-Петербург ; Москва, 2018. – 100 с. – ISBN 978-5-9909228-6-0.

С. Д. Макеева,
студентка отделения среднего профессионального образования
Научный руководитель – А. С. Евтушенко,
преподаватель отделения среднего профессионального образования

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗВИВАЮЩИХ ИГР В УМСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье представлены результаты методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей детей старшего дошкольного возраста. Для повышения этих результатов, автор статьи разработал комплекс мероприятий по развитию умственных способностей у детей старшего дошкольного возраста посредством развивающих игр.

Ключевые слова: умственное воспитание, развивающие игры, умственные способности.

S. D. Makeeva,
student of secondary vocational education, specialization
“Preschool education”
Supervisor – A. S. Evtushenko,
Lecturer of the department of secondary vocational education

THE USE OF EDUCATIONAL GAMES IN THE MENTAL EDUCATION OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN

The article presents the results of the method of express diagnostics of intellectual abilities of older preschool children. To improve these results, the author of the article has developed a set of measures for the development of mental abilities in older preschool children through educational games.

Keywords: mental education, educational games, mental abilities.

Для современной образовательной системы проблема умственного воспитания чрезвычайно важна. Одним из доступных средств умственного воспитания является развивающая игра. Именно в игре дети решают многие задачи, касающиеся умственного развития в занимательной игровой форме, как бы не замечая того, что они учатся преодолевать определенные трудности и находить решения, которые подталкивают к активизации всех мыслительных процессов и интеллектуальной деятельности.

Игра является самым доступным видом деятельности для дошкольника. Играя, он начинает перерабатывать всю полученную информацию из окружающего мира, будь то наблюдение за работой взрослых, поведением животных или растений. Все это ребенок хочет

попробовать сам в виде игры, представляя себя в роли продавца, врача или садовника [3].

Но игра выполняет не только развлекательную функцию, но и с помощью игры можно развивать мыслительные процессы, умственную деятельность и познавательную активность детей. Именно такие игры, которые помогают родителям развить умственно ребенка, называются развивающими.

Для современной образовательной системы проблема обучения чрезвычайно важна. Развивающая игра является одним из средств обучения дошкольников. Именно игра помогает детям решать многие задачи, касающиеся умственного развития в игровой форме, они учатся преодолевать определенные трудности и находить решения. Применение развивающих игр в умственном воспитании повышает эффективность педагогического процесса.

Цель исследования: теоретически обосновать и проверить эффективность использования развивающих игр в умственном воспитании детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования: процесс развития умственных способностей детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: развивающая игра как средство умственного воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Гипотеза исследования: развивающие игры будут способствовать умственному развитию при условии грамотного отбора развивающих игр, учете воспитателем психолого-педагогических особенностей детей, определении педагогических и методических условий организации и проведения развивающих игр.

Задачи исследования:

- 1) проанализировать вопрос использования развивающих игр в системе дошкольного образования;
- 2) рассмотреть психолого-педагогические особенности развития детей старшего дошкольного возраста;
- 3) определить роль развивающих игр как средства умственного воспитания детей старшего дошкольного возраста;
- 4) выявить уровень умственного воспитания детей старшей группы;
- 5) разобрать систему мероприятий по умственному воспитанию старших дошкольников средствами развивающих игр;
- 6) обосновать результаты эффективности использования развивающих игр в умственном воспитании детей старшего дошкольного возраста.

Методы исследования: теоретические – анализ психолого-педагогической литературы, изучение и обобщение педагогического опыта

по теме исследования; практические – анкетирование, проведение методики на выявление умственного развития старших дошкольников.

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 4 «Сказочный город» города Славянска-на-Кубани. В исследовании приняли участие дети старшей группы в количестве 12-ти человек.

На начальном этапе работы были проведены мероприятия:

1) методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей детей старшего дошкольного возраста (И. С. Авериной, Е. И. Шабановой и Е. Н. Задориной);

2) анкетирование воспитателей по изучению места развивающей игры в педагогическом процессе;

3) анкетирование родителей «Использование развивающих игр в умственном воспитании детей».

На первом этапе проведена методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей детей старшего дошкольного возраста (И. С. Авериной, Е. И. Шабановой и Е. Н. Задориной).

Были подобраны задания, сгруппированные по уровням знаний детей:

– на выявление общей осведомленности ребенка, его словарного запаса;

– на понимание количественных и качественных соотношений;

– на исключение лишнего, выявление уровня логического мышления;

– на выявление математических представлений.

Задания проводились с каждым ребенком в индивидуальной форме и фиксировались на бланке.

Общие результаты по экспресс-диагностике интеллектуальных способностей детей старшего дошкольного возраста представим в табл. 1.

Таблица 1

Результаты по экспресс-диагностике интеллектуальных способностей детей старшего дошкольного возраста

№ задания	Уровни знаний детей		
	Н (%)	С (%)	В (%)
1 субтест	8,5	83	8,5
2 субтест	92	0	8
3 субтест	92	8	0
4 субтест	42	58	0

Наглядно результаты по проведенной экспресс-диагностике интеллектуальных способностей детей старшего дошкольного возраста можно представить в виде диаграммы, представленной ниже.

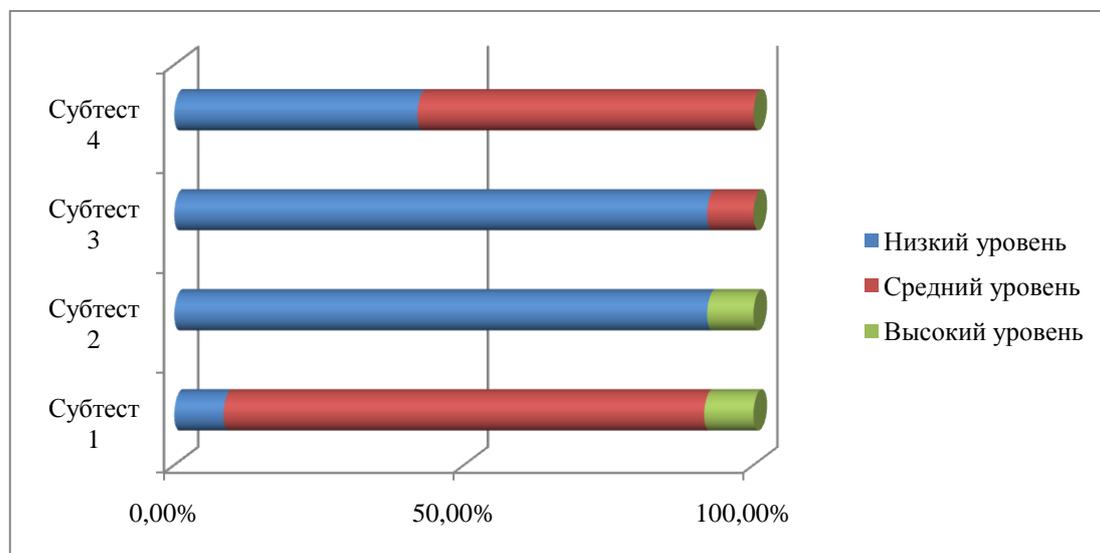


Рис. 1. Уровни развития интеллектуальных способностей детей старшего дошкольного возраста

Из представленной диаграммы видно, что по субтесту 1, направленному на выявление общей осведомленности ребенка, его словарного запаса, отмечаем преобладание среднего уровня у большинства детей старшего дошкольного возраста. По предложенному заданию 2 субтеста, направленному на понимание количественных и качественных соотношений, отметим, что преобладает низкий уровень у большинства детей. Отмечая результаты по 3 субтесту, который направлен на исключение лишнего, выявление уровня логического мышления, можно сказать, что у исследуемой группы преобладает низкий уровень знаний. По 4 субтесту, направленному на выявление математических представлений, отметим, что у детей преобладают средний и низкий уровни.

Вторым этапом работы стало анкетирование воспитателей по изучению места развивающей игры в педагогическом процессе. Анкета включала 10 вопросов. По инструкции необходимо было подчеркнуть тот вариант ответа, который, по их мнению, являлся верным. Если предложенные варианты ответов их не устраивали, они могли записать свой вариант.

Следовательно, можно отметить, что воспитатель хорошо понимает назначение развивающих игр, но отмечает, что использует их вне организации непосредственной образовательной деятельности. Воспитатели знают и планируют развивающие игры, учитывают при планировании, в первую очередь, способы умственных действий, правила поведения, качества личности ребенка и знания, умения и навыки детей.

Организируют развивающие игры в основном на прогулке и в утренний прием детей.

Далее провели анкетирование с родителями по теме «Использование развивающих игр в умственном воспитании детей». Цель анкетирования – сбор информации о родительском мнении по вопросам интеллектуального развития дошкольников и применения игр в умственном воспитании детей. По инструкции необходимо было написать вариант ответа, который, по мнению родителей, являлся верным.

Таким образом, можно отметить, что родители достаточно хорошо понимают, насколько важны развивающие игры в обучении детей и как важно развивать их интеллектуальные способности. Родители хорошо понимают содержание понятия «интеллектуальные способности» и также могут определить важность развития всех компонентов умственного воспитания. Также родители уделяют время своим детям, организуя совместные игры, но некоторые родители испытывают трудности в развитии интеллектуальных способностей своих детей.

В результате проведенного констатирующего этапа были получены следующие результаты. Большинство детей исследуемой группы при выполнении каждого задания методики продемонстрировали низкий и средний уровень развития. Следовательно, можно сказать, что умственное развитие у детей находится на низком и среднем уровне.

Формирующий этап исследования заключался в проведении работы по развитию умственных способностей у детей старшего дошкольного возраста посредством развивающих игр. Работу с детьми проводили систематически на протяжении нескольких месяцев в период прохождения производственной практики.

Главной целью на этом этапе работы была проверка эффективности применения развивающих игр в развитии умственных способностей у детей старшего дошкольного возраста.

Отметим задачи, которые ставили на данном этапе:

1) разработка развивающих игр по формированию умственных способностей у детей старшего дошкольного возраста (о понимании количественных и качественных соотношений; на выявление уровня логического мышления; на выявление общей осведомленности ребенка и его словарного запаса; на выявление математических представлений);

2) организация работы по проведению развивающих игр с целью формирования умственных способностей у детей старшего дошкольного возраста.

Развивающие игры, направленные на формирование умственных способностей, использовались ежедневно в работе с детьми группы. Включали их по согласованию с воспитателем вне занятий. Проводились развивающие игры с детьми старшей группы в первой половине дня, на прогулке и во второй половине дня.

Можно сказать, что организация и проведение с детьми развивающих игр по развитию умственных способностей использовались как элемент непосредственной образовательной деятельности, так и в режиме дня вне занятий. По нашему мнению, проведение развивающих игр вне занятий будут развивать у детей мышление, внимание, воображение, восприятие, память, смекалку и находчивость.

Для работы на формирующем этапе необходимо было организовать развивающую среду в группе, в соответствии с требованиями к ней, для проведения с детьми запланированных игр. Организуя предметную среду в группе, учитывали возрастные особенности (коммуникативные, уровень общего и речевого развития, показатели эмоциональной сферы) и закономерности психического развития детей. Изготавливая наглядный материал, учитывали принцип доступности, безопасности, эстетичности и привлекательности. Организуя с детьми старшего дошкольного возраста игры развивающего содержания, направленные на развитие умственного воспитания, акцентировали внимание на методике организации самих развивающих игр.

Отметим три этапа методики организации и проведения развивающей игры. Это подготовка к проведению игры, собственно проведение и анализ проведенной развивающей игры с дошкольниками.

Хотелось бы отметить, что подготовка к дальнейшему проведению игр заключается:

- в выборе игры в зависимости от реализуемых задач воспитания и обучения;
- в определении соответствия выбранной игры программе требований воспитания и обучения детей старшей группы детского сада;
- в нахождении наиболее благоприятного времени проведения выбранной развивающей игры;
- в выборе места для проведения игры;
- в установлении состава играющих детей исследуемой группы;
- в подготовке необходимого материала для проведения игры;
- в подготовке к игре самого воспитателя. Он, безусловно, обязан освоить и понять ход всей игры, место свое в игре и методы руководства;
- в подготовке к игре детей группы. Предлагаются варианты обогащения знаний детей, представлений о предметах и явлениях окружающей их жизни, которые необходимы для решения поставленной игровой задачи.

Система работа по развитию умственных способностей у детей старшего дошкольного возраста посредством использования развивающих игр включает проведение следующих мероприятий:

- игры на развитие памяти;
- игры на развитие мышления;

- игры на развитие воображения;
- игры на развитие внимания и т.д.

К разработанным играм подбирался наглядный материал или изготавливался из подручного материала. Например, для игры на формирование памяти «Что изменилось?» подобрали разного рода предметы. Для игры на закрепление внимания «Найди 5 отличий» подготовили демонстрационный материал: картинки с отличиями, на каждого ребенка. А для игры на развитие воображения «Игра с манкой» подготовили поднос и манку и т. д.

Можно утверждать, что организованная деятельность будет способствовать умственному развитию при условии грамотного отбора развивающих игр, а также учете воспитателем психолого-педагогических особенностей детей, определении педагогических и методических условий организации и проведения развивающих игр.

Библиографический список

1. Акимова, М. К. Психологическая диагностика умственного развития детей : учебное пособие для вузов / М. К. Акимова, В. Т. Козлова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2020. – 265 с. – (Высшее образование). – URL: <https://urait.ru/bcode/454301> (дата обращения: 06.10.2022). – ISBN 978-5-534-0890-1.

2. Веровская, Е. А. Ознакомление дошкольников с числом с помощью палочек Кюизенера / В. А. Веровская // Академия педагогических идей «Новация». Серия «Студенческий научный вестник». – 2018. – № 3. – URL: <https://s.siteapi.org/015aba4a47a50b3.ru/docs/kwkh8hl52hw4scoocwoogcocw4cckk>. – Дата публикации: 02.03.2018.

3. Волков, С. В. Умственное воспитание дошкольника / С. В. Волков // Дошкольное образование. – 2016.– № 12. – С. 9–12.

4. Дошкольная педагогика. Эстетическое воспитание и развитие : учебник и практикум для среднего профессионального образования / под редакцией: Е. А. Дубровской, С. А. Козловой. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2021. – 179 с. – (Профессиональное образование). – URL: <https://urait.ru/bcode/470933> (дата обращения: 16.10.2022). – ISBN 978-5-534-07221-1.

5. Гончарова, З. С. Повышение познавательной активности дошкольников к математическому развитию на основе использования дидактического материала М. Монтессори (из опыта работы) / З. С. Гончарова, Е. В. Васютина // Молодой ученый. – 2018. – № 33 (219). – С. 125–128. – URL: <https://moluch.ru/archive/219/52336> (дата обращения: 24.09.2022).

6. Изотова, О. А. Уголок занимательной математики как средство формирования основ логико-математической компетентности у детей

старшего дошкольного возраста / О. А. Изотова // Молодой ученый. – 2017. – № 3 (137). – С. 551–555. – URL: <https://moluch.ru/archive/137/38512> (дата обращения: 17.09.2022).

7. Комолова, О. В. Развитие математических представлений дошкольников с помощью цветных палочек Кюизенера / О. В. Комолова, Р. Ш. Сефербекова // NovaInfo. – 2017. – № 65. – С. 364–367. – URL: <https://novainfo.ru/article/12922>. – Дата публикации: 04.05.2017.

8. Михалёва, С. Г. Развитие интеллектуальных способностей детей дошкольного возраста в математической деятельности / С. Г. Михалёва. – 3-е изд., стер. – Москва : Флинта, 2019. – 128 с. – URL: <http://znanium.com/catalog/product/1035380> (дата обращения: 26.10.2022). – ISBN 978-5-9765-1464-5.

9. Сорокина, Л. И. Интеллектуальное развитие детей, 5–6 лет : учебно-методическое пособие / Л. И. Сорокина. – Москва : Владос, 2018. – 183 с. – URL: <https://e.lanbook.com/book/162090> (дата обращения: 26.10.2022). – ISBN 978-5-907013-39-1.

10. Сорокина, Л. И. Интеллектуальное развитие детей, 6–7 лет : учебное пособие / Л. И. Сорокина. – Москва : Владос, 2019. – 199 с. – URL: <https://e.lanbook.com/book/162052> (дата обращения: 26.10.2022). – ISBN 978-5-00136-018-6.

О. А. Нагапитьян,

студентка факультета педагогики,
психологии и физической культуры

Н. Н. Фролова,

кандидат филологических наук, старший научный сотрудник

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В 3-М КЛАССЕ ПОСРЕДСТВОМ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ

В статье рассмотрена проблема развития коммуникативных способностей обучающихся третьего класса на уроках русского языка. В данной статье представлена актуальность данного вопроса, теоретическая характеристика коммуникативных способностей, и то, каким образом они формируются на уроках русского языка посредством групповой работы. Представлены и проанализированы результаты исследовательской работы на выявление исходного уровня развития коммуникативных способностей.

Ключевые слова: коммуникативные способности, групповая работа, русский язык, младшие школьники.

O. A. Nagapityan,
student of Pedagogy, Psychology and Physical Education
N. N. Frolova,
PhD in Philology, Senior Researcher

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE ABILITIES OF STUDENTS IN THE RUSSIAN LANGUAGE LESSONS IN THE 3RD GRADE THROUGH GROUP WORK

The article considers the problem of developing the communicative abilities of third grade students in Russian language lessons. This article presents the relevance of this issue, the theoretical characteristics of communication abilities, and how they are formed in Russian language lessons through group work. The results of research work to identify the initial level of development of communicative abilities are presented and analyzed.

Keywords: communication skills, group work, Russian language, junior schoolchildren.

Формирование коммуникативных способностей младших школьников – чрезвычайно актуальная проблема, так как степень сформированности данных способностей влияет не только на результативность обучения детей, но и на процесс их социализации и развития личности в целом. Коммуникативные способности у младших школьников формируются и совершенствуются как на уроках, так и во внеурочное время.

Сформировать коммуникативные способности, значит научить школьника задавать вопросы и четко формулировать на них ответы, внимательно слушать и активно обсуждать рассматриваемые проблемы, комментировать высказывания собеседников, аргументировать свое мнение в группе, а также способность выражать собеседнику эмпатию, адаптировать свои высказывания к возможностям восприятия других участников коммуникативного общения.

В отечественной науке ряд исследований посвящен проблеме коммуникативного взаимодействия, формированию коммуникативных способностей учащихся в образовательном процессе с педагогических позиций (Л. А. Аухадеева [3]). По данным А. Ф. Ануфриева [1], В. С. Казанской [5], Е. В. Коротаевой [6], С. Н. Костроминой [7]). От 15 % до 60 % учащихся начальных классов общеобразовательной школы испытывают трудности в учении, в частности трудности коммуникативного характера. Учебно-коммуникативные трудности, с которыми сталкиваются младшие школьники, рассмотрены в трудах И. В. Дубровиной. В числе способов преодоления разнообразных трудностей учения исследователи называют специальную организацию

общения младших школьников. Данной проблемой занимались А. Г. Асмолов [2], А. В. Мудрик [8], Г. А. Цукерман [9], Д. Б. Эльконин [10].

Младший школьный возраст является благоприятным для формирования коммуникативных способностей. На начальном этапе обучения индивидуальные успехи ребёнка впервые приобретают социальный смысл, поэтому в качестве одной из основных задач начального образования является создание оптимальных условий для формирования коммуникативных способностей, мотивации достижения, инициативы, самостоятельности учащегося. Коммуникативные способности обеспечивают умения слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Наиболее благоприятные условия для включения каждого ученика в активную работу на уроке создают групповые формы работы. Они ориентированы на формирование коммуникативных способностей. При организации работы в парах и группах каждый ученик мыслит, а не просто сидит на уроке, предлагает своё мнение, пусть оно и неверное, в группах рождаются споры, обсуждаются разные варианты решения, идёт взаимообучение детей в процессе учебной дискуссии, учебного диалога. Происходит интенсивное установление дружеских контактов, появляется настоящее сотрудничество школьников.

Экспериментальная работа осуществлялась на базе МБОУ СОШ № 44 хутора Новоукраинского. Экспериментальная группа – 3-й «А» класс (25 учащихся) и контрольная группа – 3-й «Б» класс (25 учащихся). Всего 50 человек.

По результатам констатирующего этапа эксперимента видно, что низкий и средний уровни коммуникативных способностей в итоге имеет больший процент учащихся, что говорит о недостаточном уровне коммуникативных способностей младших школьников как экспериментальной, так и контрольной группы. Анализ полученных результатов, а именно наличие низкого и среднего уровня сформированности коммуникативных способностей, дает основание считать работу в данном направлении недостаточной, что подчеркивает необходимость включения дополнительных резервов коммуникации в процессе обучения младших школьников.

С этой целью нами были разработаны задания для групповой работы.

При изучении темы «Имя существительное как части речи» обучающимся было дано задание, целью которого являлось формирование умения находить имена существительные в тексте и разбирать их как часть речи; формулировать, высказывать и обосновывать свою точку зрения.

Для выполнения задания обучающиеся делятся на 5 групп. Лидерами становятся пятеро желающих учеников. Группы собираются по решению лидера. Выбранные лидеры выходят к доске и по очереди называют имена тех, кого они хотели бы взять в свою группу.

Учащимся каждой группы были даны разные предложения, в которых надо найти имя существительное и разобрать его как часть речи по алгоритму.

Лидеры команд распределяют обязанности между участниками группы. Первый участник группы должен найти имя существительное и задать к нему вопрос, доказать, что найденное слово действительно является именем существительным. Второму участнику группы необходимо было поставить слово в начальную форму. Третьему участнику – перечислить постоянные признаки, а четвертому – непостоянные признаки. Последнему участнику группы нужно определить, каким членом предложения является данное существительное.

Далее всем группам дается общее задание. Предложены слова: *светит, в, яркая, луна, небе*. Из данных слов надо составить предложение, записать его и определить синтаксическую функцию всех слов в предложении. В составленном предложении нужно найти имена существительные и определить, какими членами предложения они являются.

В группах происходит обсуждение заданий. Лидер каждой группы готовит общий лист ответов, затем зачитывает ответ своей группы, а учащиеся других групп проверяют. В работе используется прием «Лови ошибку». Если найдены ошибки, то происходит коллективное обсуждение и исправление существующих ошибок.

В ходе выполнения задания обучающиеся сохраняют и развивают умение сотрудничать в группе, отвечать на вопросы, учатся слушать сверстников. Работая в группе, учащиеся находят и анализируют имя существительное как часть речи.

Целью четвертого задания являлась активизация знаний учащихся о существительном как части речи и многообразии его значений.

Работа проводилась в небольших группах. Учащиеся распределились в группы по 4 человека для совместного выполнения задания. В каждой группе был один лидер, которого учащиеся выбирали сами.

Каждой группе были выданы имена существительные (*портфель, инструмент, цилиндр, свёкла, шофёр, гроза, жара, засуха, тайфун, метель, храбрость, восторг, равнодушие, милосердие, бодрость*). Все группы получили один набор имен существительных. Также обучающимся была дана табл. 3, которую необходимо было заполнить, распределяя в ней слова в зависимости от их значения.

Имя существительное

Предмет	Явление	Состояние

После того, как учащиеся распределять данные слова, им необходимо дополнить таблицу тремя своими примерами в каждом столбце.

Данное задание выполнялось коллективно, всеми членами группы. Лидер команды называл из общего списка существительных по одному слову, а каждый участник группы по очереди определял, к какой категории отнести данное слово, в какой столбец таблицы занести его. Лидеры команд оформляют данное задание на листе. После выполнения задания, команды обмениваются листами и проверяют друг друга, а затем происходит коллективное обсуждение найденных ошибок.

В ходе проведения данного задания у обучающихся происходит обмен информацией с партнером; умение представлять информацию в письменной форме; планирование общих способов работы, а также уважительное отношение к партнерам.

При изучении темы: «Падеж имен существительных» было дано задание, целью которого являлось формирование умений определять падеж имён существительных.

Для выполнения задания учащихся необходимо разделить на пять групп. В группы обучающиеся делились по желанию, но так чтобы количество детей в группе не превышало пяти человек.

Выполнение задания проходило в несколько этапов. На первом этапе учащимся были даны имена существительные: *вьюга, стужа, неправда, врач, друг, кино*. К данным словам необходимо было подобрать имена существительные, близкие по значению, но не однокоренные. Затем учащимся первой группы необходимо было поставить данные слова в родительный падеж. Учащимся второй группы – в дательный падеж, третьей группе – в винительный падеж. Четвертой группе нужно было представить данные слова в творительном падеже, а пятой – в предложном.

На следующем этапе группам были даны слова в разброс: *Перьями птица человек, а красна ученьем. Не спеши делом, торопись языком*. Из данных слов нужно было составить предложения так, чтобы получились пословицы. Далее у ребят была задача объяснить значение пословиц, определить падежи имен существительных.

На третьем этапе группам были предложены словосочетания, в которых необходимо было вписать подходящие по смыслу предлоги и указать падеж. Обучающимся первой группы были даны словосочетания: *доехать дома, подбежать школе, летел полем*. Второй группе:

добежать.... площадки, побегать сцене, летать океаном. Третьей группе: *добраться земли, вернуться театру, находиться обрывом.* Четвертой группе предлагались словосочетания: *отдыхать завтра, подойти дороге, пролетать городом.* Обучающимся пятой группы были даны такие словосочетания: *добежать аптеки, ходить....друзьям, стоять.... пропастью.*

По окончании работы группы обмениваются между собой карточками, коллективно обсуждают работы, находят ошибки, делают пометки. Когда карточка возвращается в группу, участники группы анализируют ошибки и задают вопросы проверяющим.

В ходе выполнения данного задания учащиеся учатся различать падежи по вопросам и предлогам. Школьники развивают умение договариваться, находят общее решение при работе в группах, а также у них формируется способность сохранять доброжелательные отношения друг к другу.

Выполнение задания 8-го способствовало развитию умений распознавать имена существительные в разных падежных формах, употреблять существительных в нужном падеже; воспитывать навыки сотрудничества, взаимоконтроля.

Для выполнения задания нужно было разделить класс на группы по 3–4 человека. Группы формировались по желанию педагога. Учитель делит на группы, назначая организатора. Организатор распределяет роли, следит за правильностью хода обсуждения.

Учащимся предлагались пословицы и простые предложения, записанные на листочках, в которых необходимо было указать, в каком падеже стоят выделенные слова и расположить данные предложения в последовательности расположения падежей в русском языке.

Первому члену группы была дана пословица: *Славен человек не словами, а делами.* Второму участнику группы досталась также пословица: *Без труда не выловишь и рыбку из пруда.* Третьему дано простое предложение: *Я на дереве вижу дятла.* Четвертому учащемуся предлагалась пословица: *Дело словом не заменишь.* Пятому члену группы досталось предложение: *Мы радуемся победе спортсменов,* а шестому *Есть много пословиц о труде.*

После того как ребята определили падеж выделенных слов, им необходимо было выяснить, как изменяется форма слова при склонении.

По завершению работы участники обсуждают задание в своих группах, а организатор подготавливает общий лист ответов. Происходит обмен выполненным заданием между группами и выполняется проверка.

В ходе выполнения задания у обучающихся формируется владение первоначальными навыками определения падежных форм имён существительных, умение обосновывать правильность определения падежа выделенных имён существительных. Также у учащихся

развивается умение представлять информацию, умение вступать в диалог с партнерами, задавать вопросы, обмениваться информацией.

При выполнении 9-го задания предполагалось, что у обучающихся будут формироваться представления об особенностях имени существительного в форме творительного падежа.

Для выполнения данного задания обучающиеся распределились на четыре группы. Формировались команды методом расчета по номерам. Каждая команда выбирает ответственного.

Обучающимся предлагалось в тексте найти имена существительные в творительном падеже и выписать их на отдельный лист. Школьники первой группы выбирали существительные в творительном падеже из пословиц, таких как: *не спеши языком, торопись делом; от слова до дела целая верста; пишут не пером, а умом; мы сильны дружбой; умен на словах, да глуп на делах.*

Ребятам второй группы были даны фразеологизмы: *витать в облаках, не заманишь калачом, мозолить глаза, кривить душой, показать товар лицом.*

Обучающимся третьей группы даны предложения: *Метель замела двор; С первым снегом птичка появляется у жилья человека; Стайка снегирей обсыпала вершину дерева; Ветер сломал окно; Ребята бродили по лесу.*

Участникам четвертой группы предлагались такие словосочетания, как: *растёт на дереве, сидит за партией, спрятались от холода, подарил товарищу, поставил на стол, мечтаю о походе, выследил волка.*

По окончании работы ответственные от каждой группы выходят к доске с листами, на которых выполнено задание, представляют работу своих групп. Участники всех команд внимательно слушают, в случае чего находят ошибки, обсуждают их и исправляют.

В ходе выполнения данного задания учащиеся развивают умение сотрудничать в группе, выступать перед своими сверстниками, отвечать на их вопросы. Работая в группе, школьники находят имена существительные в творительном падеже.

В результате работы по повышению уровня коммуникативных способностей, большинство младших школьников научились договариваться между собой, приходить к общему решению, уметь убеждать и аргументировать, также младшие школьники научились задавать вопросы, чтобы с их помощью получить необходимые сведения от партнера по деятельности.

На наш взгляд, целенаправленное использование комплекса приёмов групповой работы в экспериментальном классе и позволило нам добиться таких результатов.

Библиографический список

1. Ануфриев, А. Ф. Психологические методики изучения личности : практикум / А. Ф. Ануфриев, Т. А. Барabanщикова, А. Н. Рыжкова. – Москва : Ось-89, 2008. – 303 с. – ISBN 978-5-9957-0010-4.
2. Асмолов, А. Г. Психология личности : культурно-историческое понимание развития человека : учебник для студентов высших учебных заведений / А. Асмолов. – 4-е изд., испр. – Москва : Смысл : Academia, 2010. – 447 с. – ISBN 978-5-89537-258-2.
3. Аухадеева, Л. А. Коммуникативная культура будущего учителя как объект системного исследования / Л. А. Аухадеева. – Казань : Издательство Казанского университета, 2006. – 162 с. – ISBN 5-7464-1450-6.
4. Дубровина, И. В. Психологическое благополучие школьников в системе современного образования : учебное пособие / И. В. Дубровина. – Москва : Юрайт, 2022. – 140 с. – (Высшее образование). – URL: <https://urait.ru/bcode/492908> (дата обращения: 06.02.2022). – ISBN 978-5-534-09864-8.
5. Казанская, В. Г. Психология обучения: учитель – ученик : монография / В. Г. Казанская ; Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина. – Санкт-Петербург : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2009. – 83 с. – ISBN 978-5-8290-0854-3.
6. Коротаева, Е. В. Основы педагогических взаимодействий / Е. В. Коротаева. – Москва : Директ-Медиа, 2014. – 160 с. – ISBN 978-5-4475-1586-7.
7. Костромина, С. Н. Как преодолеть трудности в обучении детей / С. Н. Костромина, Л. Г. Нагаева. – Москва : АСТ ; Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2008. – 223 с. – (Руководство психолога и педагога. Чтение). – ISBN 978-5-17-047426-4.
8. Мудрик, А. В. Общение в процессе воспитания : учебник для студентов вузов / А. В. Мудрик. – Москва : Педагогическое общество России, 2001. – 319 с. – ISBN 5-93134-141-2.
9. Цукерман, Г. А. Диагностика умения учиться / Г. А. Цукерман, Е. В. Чудинова. – 2-е изд. – Москва : Author's club, 2018. – 62 с. – (ФГОС: школьная система оценки качества обучения). – ISBN 978-5-906778-95-6.
10. Эльконин, Д. Б. Детская психология : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии / Д. Б. Эльконин ; редактор-составитель Б. Д. Эльконин. – 5-е изд., стер. – Москва : Академия, 2008. – 383 с. – (Высшее образование) (Классическая учебная книга. Classicus). – ISBN 978-5-7695-5051-5.

Т. Д. Прохорова, Е. М. Шиян,
студентки факультета педагогики,
психологии и физической культуры
Научный руководитель – **Н. С. Балащенко,**
кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры русской и зарубежной литературы

ЗНАЧЕНИЕ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРНОМУ ЧТЕНИЮ В РАЗВИТИИ ИНИЦИАТИВЫ, САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ И ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье описан опыт организации кружковой работы на уроках русского языка и внеклассных мероприятий в ходе занятий по литературному чтению в начальной школе.

Ключевые слова: внеклассная работа, обучение русскому языку и литературному чтению в начальной школе, внеклассные мероприятия, кружковая работа.

T. D. Prokhorova, E. M. Shiyan,
student of Pedagogy, Psychology and Physical Education
Supervisor – **N. S. Balatsenko,**
Ph.D. in Philology, Associate Professor of
the Russian and Foreign Philology

THE IMPORTANCE OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN THE RUSSIAN LANGUAGE AND LITERARY READING IN DEVELOPING INITIATIVE, INDEPENDENCE AND INDIVIDUAL CREATIVITY IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

The article describes the experience of organizing club work in Russian language lessons and extracurricular activities during the literary reading lessons at primary school.

Keywords: extracurricular activities, teaching Russian language and literary reading in primary school, extracurricular activities, club work.

В совершенствовании преподавания русского языка и литературного чтения в начальной школе, в овладении учащимися прочными знаниями, в развитии им необходимых речевых умений и навыков наряду с уроками русского языка и литературного чтения большое значение имеет внеклассная работа по предметам словесного цикла. Верно организованная и систематически проводимая внеклассная работа дает возможность, во-первых, закреплять знания и навыки, полученные учащимися на уроках,

во-вторых – знакомить учащихся с некоторыми фактами и информацией, которые не изучаются на уроках, но знание которых позволяет приобрести практические навыки и умения [4].

На уроке, к сожалению, невозможно использовать большое количество материала, выходящего за рамки темы урока, такую информацию, которая интересует учащихся. В отведенное учебное время важно успеть то, что необходимо учащимся для практического овладения знаниями и умениями. Разнообразные формы внеклассной работы создают благоприятные условия для удовлетворения индивидуальных интересов младших школьников и для привития им навыков грамотного письма и воспитания вдумчивого, заинтересованного читателя. На внеклассных занятиях учитель выводит учащихся за тесные рамки учебников. Именно во время внеурочной работы младшие школьники приобретают многие жизненно необходимые навыки – учатся самостоятельно подбирать и анализировать материал, пользоваться справочной литературой и общаться [2].

Естественно, внеклассная работа по русскому языку в начальной школе преследует те же цели и задачи, что и уроки русского языка и литературного чтения. Данное единство целей и задач объясняет значимость внеклассной работы как серьезного дополнения к урокам. Назовём наиболее важные задачи внеклассной работы по русскому языку и литературному чтению в начальной школе.

Во-первых, одной из существенных задач является – воспитание и формирование творческой активности личности.

Во-вторых, следует учитывать, развивать и совершенствовать психологические качества личности школьника: любознательность, инициативность, трудолюбие, волю, настойчивость, самостоятельность в приобретении знаний.

В-третьих, внеклассная работа направлена на дальнейшее углубление и развитие интереса учащихся к изучению русского языка и литературы.

В-четвёртых, правильно организованная и систематически проводимая внеклассная работа способствует расширению запаса знаний учащихся в области русского языка и литературы.

В-пятых, необходимо выявлять одаренных учащихся, а также воспитывать у слабоуспевающих веру в свои силы, в возможность преодоления отставаний по русскому языку и литературе [1].

В школьной практике сложились определенные формы внеклассной работы, которые успешно используются в работе с учащимися. Они делятся на индивидуальные, групповые и массовые. Одни из них являются постоянно действующими, другие – эпизодическими.

Наиболее распространенными формами внеклассной работы по русскому языку и литературе являются: беседа, конкурсы, викторины,

игры, КВН, утренники и вечера, конференции и устные журналы, олимпиады. Многие из них в настоящее время используют не только на внеклассных занятиях, но и как методы / приёмы / технологии уроков русского языка и литературного чтения. Всё чаще учителя проводят уроки-игры, уроки-путешествия, уроки-конференции, уроки-сказки и т. п. [5].

Во время педагогической практики на базе МБОУ лицей № 1 г. Славянска-на-Кубани в 1 классе нами была организована внеклассная работа по русскому языку – «Кружок занимательной грамматики». Занятия проводились один раз в неделю, нами было подготовлено и проведено четыре таких занятия. Данный кружок посещали учащиеся первого класса в количестве 14 человек из 32. На занятиях кружка в интересной, увлекательной форме рассматривались вопросы, связанные с грамматикой. Цель работы: закрепить и расширить знания по грамматике на уровне первого класса.

В «Кружке занимательной грамматики» первоклассники занимались с большим увлечением. Интерес учащихся поддерживался внесением творческих элементов в занятия (самостоятельное разгадывание ребусов, составление предложений). Такая форма проведения внеклассной работы не только расширяет знания, но и прививает любовь к самостоятельной, творческой работе, воспитывает языковое чутьё, развивает смекалку и сообразительность. Занятия проводились в форме игры-путешествия по станциям. Например, станция «Загадки», станция «Читалочка», станция «Телеграмма», станция «Мозговой штурм», станция «Самый внимательный», станция «Ребусы», станция «Шифровальщики». Результатом занятия послужило заметное проявление самостоятельности у всех учащихся.

Также во время производственной практики на базе МБОУ лицей № 1 г. Славянска-на-Кубани в 4 «А» классе было проведено внеклассное мероприятие по литературному чтению. Количество учащихся, посетивших данное действие, составило 16 человек из 34-х. Занятие прошло в творческой форме. В процессе деятельности учащиеся самостоятельно создали иллюстрации к отрывку из произведения Д. Н. Мамина-Сибиряка «Приёмыш». Приобщение детей к чтению произведений художественной литературы с опорой на иллюстративный материал книги способствует расширению кругозора, развивает воображение, эстетический вкус, младший школьник становится более восприимчивым к окружающей действительности.

Для подготовки и проведения мероприятия с использованием иллюстраций потребовалось знание учащимися самого текста, чтобы понять, почему именно данный фрагмент выбрал художник из литературного произведения для иллюстрирования, на чем сосредоточил основное внимание, мимо чего-то прошел, чем это можно объяснить, какие различные графические и живописные средства использовал художник.

Целью мероприятия явилась подготовка выставки детских рисунков к рассказу Д. Н. Мамина-Сибиряка «Приёмьш». Предварительно, на примере произведения (уже пройденного с учащимися ранее) с иллюстрациями художника детям нужно было рассказать о том, как художниками создаются иллюстрации к произведениям. Особенно обращаем внимание на то, что сначала художник очень внимательно читает весь текст, определяет тему произведения, главных героев, а затем старается ярко представить себе всё, о чём написано в данном рассказе. Художник вдумывается в каждую фразу, каждое слово, размышляет над тем, как описан портрет, внешний вид всех действующих лиц, и пытается разобраться в характере героя и его поступках. Далее живописец устанавливает, какой эпизод в произведении наиболее важен в смысловом отношении, и рисует в своем воображении живую картину этого эпизода, а потом переносит это на бумагу [3].

На следующем этапе подготовки выставки, после беседы с детьми о процессе создания иллюстраций ученики приступили к самостоятельной работе. Им было объяснено творческое задание, состоящее из двух этапов:

1 этап – учащимся надо внимательно прочесть заданный отрывок рассказа, определить действующих героев и выделить главный момент. Затем ученики устно создают «иллюстрацию» к указанному отрывку из текста и рассказывают ее остальным участникам.

2 этап – после того, когда каждый четвероклассник обдумал и обговорил с остальными свою иллюстрацию, дети переходят к созданию красками и карандашами индивидуальных иллюстраций на бумаге. При этом каждый самостоятельно выбирает размер иллюстрации и материалы, которые он будет использовать в своей работе.

По завершении работы иллюстрации размещены на переносной доске для участия в выставке. Участники мероприятия с удивлением обнаружили, насколько по-разному они изобразили один и тот же фрагмент, действующих лиц, природу. Такая творческая работа очень понравилась младшим школьникам, выполняли они ее с удовольствием и увлечением. Было предложено дома продолжить индивидуальное иллюстрирование любого произведения. Эта работа способствовала развитию творческих способностей и творческой самостоятельности школьников; воспитанию интереса к различным видам творческой деятельности, а также совершенствованию учащимися познавательных процессов.

Таким образом, во время проведения внеклассных занятий и мероприятия ученики 4 класса в непринуждённой обстановке выполнили поставленную перед ними задачу – в обязательном порядке запомнить, ход занятий / мероприятия. Непринуждённость в соединении с

занимательными формами подачи материала создаёт атмосферу заинтересованности школьников в познании действительности, в получении новых знаний, новой информации. На внеклассных занятиях и мероприятиях широко используются игровые формы деятельности, элементы драматизации, опыт личного творчества ребят, что способствует развитию инициативы, самостоятельности и индивидуальных способностей учащихся. Всё это способствует успешной реализации принципа занимательности, вызывает у обучающихся естественное желание узнать как можно больше нового из области русского языка и литературы.

Библиографический список

1. Григорьев, Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор : пособие для учителя / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. – Москва : Просвещение, 2013. – 223 с. – URL : <http://www.labyrinth.ru/books/230990/> (дата обращения: 12.04.2022).

2. Завадская, И. Ю. Повышение качества воспитания и образования через внеурочную деятельность школьников / И. Ю. Завадская, Д. М. Каирова // Молодой ученый. – 2020. – № 12 (302). – С. 262–264. – URL : <https://moluch.ru/archive/302/68268/> (дата обращения: 12.04.2022).

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 года № 373 : с изменениями на 11 декабря 2020 года // Кодекс : [официальный портал] : сайт. – 2022. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/902180656> (дата обращения: 12.01.2022).

4. Шанский, Н. М. Филологический анализ художественного текста: книга для учителя : методическое пособие / Н. М. Шанский, Ш. А. Махмудов. – 2-е изд. – Москва : Русское слово – учебник, 2013. – 257 с. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=485516> (дата обращения: 15.04.2022).

5. Янгляева, Г. Р. Формы и методы внеклассной работы по русскому языку и литературе : [презентация] / Г. Р. Янгляева // Инфоурок : сайт. – [2022]. – URL : https://infourok.ru/formy_i_metody_vneklassnoy_raboty_po_russkomu_yazyku_i_literature-322605.htm (дата обращения: 12.04.2022).

Е. В. Старченко,
учитель начальных классов МБОУ СОШ № 16
г. Славянска-на-Кубани

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДЕЛИ НАСТАВНИЧЕСТВА «УЧИТЕЛЬ-УЧЕНИК» ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Статья посвящена использованию модели наставничества «Учитель-ученик» при организации проектной деятельности в начальной школе. Рассматриваются следующие вопросы: как организовать взаимодействие учителя (наставника) и обучающегося (ученика), роль наставника по этапам выполнения проектной работы или исследования, психолого-педагогическое сопровождение младшего школьника на этапе подготовки защиты работы, приёмы, упражнения и игры, которые помогут раскрепостить ребенка перед публичным выступлением.

Ключевые слова: наставничество, проект, исследовательская деятельность, приём, упражнение, игра, поддержка, младший школьный возраст, выступление, психолого-педагогические сопровождение.

E. V. Starchenko,
primary school teacher in secondary school No. 16
in Slavyansk-on-Kuban

USING THE MENTORING MODEL "TEACHER-STUDENT" IN THE ORGANIZATION OF PROJECT AND RESEARCH ACTIVITIES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

The article is devoted to the use of the mentoring model "Teacher-student" in the organization of project activities in primary school. The following questions are considered: how to organize the interaction of the teacher (mentor) and the student (student), the role of a mentor at the stages of project work or research, psychological and pedagogical support of the younger student at the stage of preparing the defense of the work, techniques, exercises and games that will help to liberate the child before a public speech.

Keywords: mentoring, project, research activity, reception, exercise, game, support, junior school age, speech, psychoeducational accompaniment.

Сегодня перед школой стоят задачи научить детей учиться, научить их думать, ставить цели и грамотно действовать в выбранном направлении. При этом получение знаний становится не целью, а средством достижения поставленной цели.

В связи с этим традиционные подходы в образовании, направленные на усвоение учащимися в школе определенной суммой знаний и умений, теряют свое значение. На первый план выходят инновационные личностно-ориентированные методы и технологии обучения и воспитания.

В указе президента РФ В. В. Путина «О национальных целях и стратегических задачах развития РФ» предусмотрена разработка приоритетных национальных проектов по 12-ти основным направлениям, одним из которых является создание условий для развития наставничества.

В такой ситуации выбора актуализируются навыки проектной и исследовательской деятельности обучающихся, и становится значимой позиция учителя-наставника, который призван сопровождать индивидуальную образовательную программу обучающегося и способствовать его развитию. Главная задача учителя-наставника состоит в организации работы, а не конкретных знаний, то есть акцент делается не на преподавание, а на учение. Наставничество – процесс передачи опыта и знаний от старших к младшим членам общества; форма взаимоотношений между учителем и учеником. Наставничество в широком смысле присуще всем формам обучения и системам образования.

Данная форма наставничества – «Учитель-ученик» – предполагает взаимодействие учителя (наставника) и обучающегося (ученика). Целью такой формы наставничества является раскрытие потенциала каждого наставляемого, формирование жизненных ориентиров у обучающихся, повышение мотивации к учёбе и улучшение образовательных результатов.

Подготовка младшего школьника на научно – практическую конференцию – процесс энергоёмкий и затратный. Роль наставника при подготовке младшего школьника к научно-практической конференции не только в организации работы над исследованием, но и в помощи в овладении основными навыками поисковой, аналитической, зачастую и оформительской деятельности, а также психолого-педагогическое сопровождение младшего школьника.

Рассмотрим роль «наставника» по этапам выполнения исследовательской работы.

Итак, на первом этапе нужно выбрать тему работы – личностно-значимую и эмоционально окрашенную. В идеале тема должна перекликаться с учебным материалом и иметь практическую пользу. Часто дети не могут сами определиться с темой, педагогу приходится давать варианты на выбор. В своей практике я использую «Дневник ведения проекта», который помогает ребенку путем несложных вопросов определить тему проектной работы или исследования. У ребенка получается это сделать легко. Если возникают трудности, то помогаю скорректировать. Второй этап – цель, задачи и гипотеза. Сначала формулирует эти пункты ребенок с помощью дневника, а уже потом педагог проверяет и направляет.

Выполнение третьего этапа – поиск информации – трудный процесс для младшего школьника. На данном этапе педагог помогает, подсказывает ресурсы. Вместе с тем, ребёнку нужно дать возможность научиться пользоваться поисковыми системами сети Интернет, чтобы найти нужную информацию, обеспечив безопасность. Подготовка теоретической части работы также вызывает трудности у ребенка младшего возраста. Прежде всего трудность для учащегося начальной школы представляет обработка найденной информации, далеко не каждый школьник в начальных классах (особенно если это первоклассник или второклассник) умеет работать с текстом, выделять главное, анализировать, поэтому данный этап представляет собой совместную работу наставника и ученика.

Наибольший интерес вызывает у ребёнка проведение практической части работы, здесь роль учителя в основном направляющая и корректирующая. Важно подобрать посильные и наглядные примеры для выполнения практической работы.

Оформительская работа почти всегда становится задачей учителя, так как младший школьник не умеет набирать текст на компьютере, несмотря на то, что практически все дети начальных классов играют в компьютерные игры и в целом знакомы с компьютером.

Презентация работы на научно-практической конференции – нелёгкое дело для младшего школьника, она также ложится на плечи учителю. Одна из важных задач учителя-наставника – это обучить мастерству публичного выступления, не лишними будут просто репетиции с приглашением постороннего слушателя. На данном этапе можно играть с учащимися в игры, которые помогут их раскрепостить, например: «Крокодил», «Алиас» и др. Особенно ценно, если учитель активный и сам часто принимает участие в подобных мероприятиях, своим примером он может показать ребёнку, как нужно вести себя во время выступления, как реагировать на сложные и непонятные вопросы.

Последний этап – выступление.

Хорошо, если есть возможность перед этим этапом встретиться и провести разные упражнения, которые помогут ребёнку спокойно взаимодействовать с публикой, а также уверенно чувствовать себя в процессе выступления.

Примеры упражнений могут быть разными: беседа, тренинг и т. д. Психолого-педагогическая поддержка очень важна! В своей практике я использую такие приемы, как «Коробочка поддержки» и МАК карты «Советы Вселенной». Заранее прошу учеников или учителей написать слова поддержки на листочке. В день встречи, если вижу у ребенка переживание или, может быть, он говорит: «Я не смогу», «Я ничего не знаю», – протягиваю эту коробочку. Дети всегда удивляются. Зачем это? Но, после того как ребенок прочитал добрые слова, в его глазах появляется

огонек надежды на лучшее. Этот листочек ребенок может взять с собой на выступление и в минуту, когда у него возникнет сомнение, он может еще раз прочитать пожелание.

Таким образом, подготовка младшего школьника к научно-практической конференции – это очень трудоёмкий процесс. На каждом этапе выполнения работы роль наставника заключается в помощи ребёнку в освоении многие навыки (работа с информацией, подготовка выступления, и т. д.), а уж потом это направляющая и корректирующая роль.

Особую роль играет психолого-педагогическое сопровождение. Именно от того, как ребенок будет чувствовать себя во время выступления, зависит его успешность.

Библиографический список

1. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года : Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 года № 474 // Президент России : сайт. – [2022]. – URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/63728> (дата обращения: 20.10.2022).

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 31 мая 2021 года № 286 : с изменениями на 18 июля 2022 года // Кодекс: [официальный портал] : сайт. – 2022. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/607175842> (дата обращения: 20.10.2022).

Г. П. Ходусова,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры профессиональной педагогики, психологии и физической культуры

Ю. Э. Курячая,

студентка факультета педагогики, психологии и физической культуры

СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЗНАНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ О ЦВЕТЕ НА ОСНОВЕ ОПЫТОВ И ЭКСПЕРИМЕНТОВ

Данная статья рассматривает специфику работы по формированию знаний дошкольников о цвете на основе опытов и экспериментов. Автором представлены результаты исследовательской работы, а также разработан тематический план, опыты и эксперименты по формированию знаний старших дошкольников смешения красок на палитре и по развитию представлений о выразительных средствах цвета.

Ключевые слова: опыты, эксперименты, цвет, старшие дошкольники, цветовосприятие.

G. P. Khodusova,
PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Professional Pedagogy,
Psychology and Physical Education
J. E. Kuriachaya,
student of Pedagogy, Psychology and Physical Education

THE CONTENT OF WORK TO DEVELOP PRESCHOOL CHILDREN'S KNOWLEDGE OF COLOUR THROUGH EXPERIENCES AND EXPERIMENTS

This article examines the specifics of work on the formation of preschool children's knowledge of colour on the basis of experiments and experiments. The author presents the results of the research work, as well as the thematic plan, experiments and experiments on the formation of the knowledge of older preschool children of color mixing on the palette and on the development of ideas about the expressive means of colour.

Keywords: experiments, colour, older preschoolers, colour perception.

Особую актуальность проблема проведения опытов и экспериментов с цветом в детском саду приобрела в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее – ФГОС ДО). ФГОС ДО направляет нас на решение множества задач. Одной из них считается создание подходящей обстановки для познавательного формирования детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями.

В этом вовлечении детей в мир красок отлично помогает проведение опытов и экспериментов, эта деятельность формирует представление детей о цвете. Несмотря на то, что в программах дошкольного образования уделяется достаточное место работе по формированию цветовосприятия у детей дошкольного возраста, педагогами эта работа проводится скорее не системно, в ней они полагаются лишь на отдельные методические приёмы. Тем не менее, перед дошкольным учреждением стоит конкретная задача, научить дошкольника правильному цветовосприятию и смешению цветов, использованию смесей цветов в собственной работе. Исходя из нашего опыта, такая работа усваивается гораздо эффективнее в процессе проведения опытов и экспериментов.

Само по себе понятие «цвет» многоемкое, но в детском саду в первую очередь осваивается информация из области цветоведения: о цветовом тоне и светлоте, теплохолодности; и филологии: название цвета и его оттенков, без эмоционально-психологической нагрузки по его

восприятию. Соглашаясь с утверждением, что «восприятие цвета отличается от восприятия формы и размера, прежде всего, тем, что оно может осуществляться только с помощью визуальной ориентации. Другими словами, цвет должен быть виден» [1, с. 15], все же продолжаем мысль автора о том, что и его название должно быть усвоено.

Опытно-экспериментальная деятельность – это активная деятельность, направленная на активный поиск решений задач, выдвижение предположений, реализацию выдвинутой гипотезы в действии и построение доступных выводов [2, с. 169]. В процессе опытов и экспериментов происходит активизация мыслительных процессов и обогащение памяти ребенка, не только из-за необходимости совершать мыслительные операции анализа и синтеза, сравнения и познания закономерностей и явлений окружающего мира, но и за счет интеграции обобщенного зрительного и слухового сигнала, которые образуют навык понимания слова (названия цвета или его оттенка) и соответствующего ему зрительного образа (того спектра отраженных лучей, которые вызывают у нас ощущение цвета). Конечно, возможность удовлетворить присущую ребенку любознательность, положительно сказывается на его когнитивном и личностном развитии.

По теме работы было организовано исследование на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 5 г. Славянска-на-Кубани с детьми второй старшей группы в количестве 17 человек.

Целью исследовательской работы является выявление и развитие представления о цвете у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи исследовательской работы:

- провести диагностическую работу по выявлению уровня сформированности знаний о цвете у детей старшего дошкольного;
- выполнить исследовательскую работу с использованием приемов рисования для эффективного развития представления о цвете у детей старшего дошкольного возраста;
- подобрать содержание занятий, соответствующее возрастным особенностям детей для систематического и целенаправленного развития знаний о цвете;
- осуществить качественный и количественный анализ полученных данных.

Диагностика проводилась с целью выявления уровня развития чувства цвета, умения различать цвета спектра и знания детьми названия часто встречающихся в быту цветов (желтый, зеленый, синий, красный, оранжевый, малиновый, фиолетовый, розовый, голубой, салатовый, коричневый, черный, белый, серый).

Диагностическая работа состояла из четырех этапов исследования, по которым детям выставлялись баллы, в итоге баллы суммировались.

По всем критериям оценка дается по трехбалльной системе: первый критерий – 3 балла, второй критерий – 2 балла, третий критерий – 1 балл.

Например, критерий «узнавание цвета»:

- цвет назван точно – 3 балла;
- есть незначительные сомнения – 2 балла;
- цвет не называет (не знает) – 1 балл.

В соответствии с критериями определились уровни развития представлений детей о цвете:

- высокий уровень (1–4 балла);
- средний уровень (5–8 баллов);
- низкий уровень (9–12 баллов).

Результаты исследования отражены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты исследования

Уровни	Количество детей	Количество детей, в процентах
Высокий уровень	2	12
Средний уровень	10	59
Низкий уровень	5	29

Анализ результатов исследования после показал, что 59 % детей обладают средним уровнем развития чувства цвета, умеют различать цвета, знают часто встречающиеся в быту цвета, но допускают ошибки в схожих оттенках. Низким уровнем обладают 29 % и высоким всего 12 % опрошенных детей.

С целью организации результативной работы по формированию знаний о цвете у старших дошкольников посредством опытов и экспериментов было подобрано содержание занятий, включенных в тематическое планирование.

Первый раздел тематического планирования был составлен на основе полученных ранее дошкольниками навыков смешения красок на палитре. Блок заданий первого раздела направлен на совершенствование у детей восприятия цветов и их оттенков. В данном разделе в качестве основных использовались: метод наблюдения с детьми изменения цвета в природе, наглядный метод (демонстрация смешения красок на палитре воспитателем), проблемно-поисковый. В работе применялись дидактические игры с использованием раздаточного материала.

В структуру первого раздела тематического плана входило семь обучающих занятий. Для расширения представлений детей о цвете в живописи было проведено вводное занятие в дискуссионной форме. Маленькие исследователи рассматривали красоту природы и поделились

своими впечатлениями друг с другом. Детям был задан проблемный вопрос: как бы они запечатлели эту красоту, чтобы поделиться своими чувствами с родными или друзьями? В результате обсуждения предложенных дошкольниками решений все сошлось на мнении, что красоту природы нужно нарисовать при помощи красок, т. к. только краски смогут передать красоту цвета в природе.

На следующем занятии мы рассмотрели репродукции пейзажных картин (микротема «Небо»), дошкольников поразило разнообразие оттеночной палитры, гаммы цветов, изображенных на картинах. Дети с удивлением узнали, что оттенков голубого цвета очень много (лазурный, васильковый, небесный и др.). Стали разбираться в оттенках, чем они отличаются друг от друга (бирюзовый – зеленоватый, васильковый – ближе к фиолетовому, серо-голубой – более серый, чем голубой). Оказалось, что название цвета часто подсказывает его цветовую характеристику, решили, что нужно попробовать получить такие оттенки путем смешения, провели эксперименты по добавлению белил в синий и добавлению ахроматических цветов в полученный голубой, для получения его оттенков. Выяснили, что в зависимости от того, какой цвет добавлен, можно получить разные оттенки голубого, при добавлении цвета нужно учитывать количество краски, которую добавляем в основной цвет, если краску с кисти тщательно не смыть, то следующий оттенок получается не того цвета, который планировали сделать, оттенки имеют разные названия.

Следующие занятия были направлены на совершенствование знаний в смешении основных цветов (красного, синего и желтого) между собой до получения дополнительных (зеленого, оранжевого и фиолетового). В процессе работы дошкольник повторял названия цветов и их оттенков, полученных в результате смешения. В ходе проведения этих экспериментов выяснили, что для получения нового цвета нужно брать почти одинаковое количество краски в смесь, не все краски дают красивые сочетания (при смеси синей светлой краски и алой фиолетовый больше напоминает коричневатый, а в смеси с рубиновой – фиолетовый получается нужного оттенка и т. п.).

Последние занятия посвящены изучению светлоты цвета путем смеси ахроматического цвета с белым и черным. Выяснили, что цвет может быть не только светлее, но и бледнее, а также темнее и очень темным, это зависит от количества белой и черной краски в смеси; открыли, что оттенков смеси ахроматического цвета с белым и черным может быть много и из них можно составить целую картину.

Во втором разделе тематического планирования ставится цель научить детей различать «теплые» и «холодные» цвета, составлять их сочетания по теплохолодности, что позволяет понимать настроения картины через цвет. Эта работа была организована на 6 занятиях.

Первые опыты по изучению теплохолодности цвета организованы на основе изучения цветовой палитры осени и зимы. В качестве наглядности использовали картины художников по тематике занятий, предлагали посмотреть на фото с цветовыми шкалами, подобранные в интернете и в качестве раздаточного материала были использованы квадраты цветной бумаги, из которых дети самостоятельно изготавливали палитры времен года к предложенной репродукции картины. Подбирали оттенки тех цветов, которые считались холодными, но имели теплый оттенок, и наоборот, например, синее небо (холодный цвет, но для осени выбираем его теплый оттенок – васильковый или ультрамарин) путем сравнения с цветом на репродукции. Выяснили, что палитра осени отличается в зависимости от того, дождливый день или солнечный; поняли, что кроме простого деления на теплые и холодные цвета можно найти и теплый оттенок холодного цвета и наоборот. Решили попробовать смешать цвета, основываясь на их теплохолодности самостоятельно.

Следующие занятия были основаны на организации экспериментов по созданию живописных работ, передающих состояние солнечного дня и дождливого дня. Проблемный вопрос: как при помощи цвета показать в работе пасмурный день? Вспомнили, что при добавлении к ахроматическому цвету черного получали более темный и тусклый цвет, при подсказке педагога решили, что пасмурный день более холодный и что нужно добавить немного синего ко всем цветам, которые будут использованы в работе, чтобы передать состояние природы. Проверили в работе. Затем так же приняли решение по солнечному дню (добавляли во все цвета желтый).

Последние занятия по разделу были посвящены выполнению одежды для смешариков. Решили проверить гипотезу, что Нюше больше подойдет платье в теплых цветах, а Крошу – одежда в холодных. Вспомнили, как подбирали цвета для времен года, решили, что основной цвет одежды должен быть теплым для Нюши и холодным для Кроша, а мелкие украшения могут быть как из теплых цветов, так из теплых оттенков холодных цветов.

Следует отметить, что в работе с детьми, наряду с организацией опытов и экспериментов, необходимо обращать внимание дошкольников на цветовой аспект окружающего мира и использовать в речи синонимичные прилагательные цвета (зеленый, изумрудный, болотный и др.).

В настоящее время исследование не завершено, но в результате наблюдений за дошкольниками отмечено, что они стали использовать цвет более рационально, подбирая его к работе более сознательно. Дети чаще используют цветовые смеси как в процессе образовательной деятельности, так и в самостоятельной работе.

В качестве продолжения исследования по теме можно предложить использовать в работе со старшими дошкольниками опыты и эксперименты по изучению контрастов, подбора гармоничных сочетаний цвета. Кроме этого, необходимо завершить исследование по выявлению уровня развития чувства цвета, умения различать цвета спектра и знания детьми названия часто встречающихся в быту цветов (желтый, зеленый, синий, красный, оранжевый, малиновый, фиолетовый, розовый, голубой, салатный, коричневый, черный, белый, серый) и их оттенков.

Библиографический список

1. Гнайкова, Н. В. Формирование у детей дошкольного возраста цветовосприятия и цветоразличения в условиях ДООУ / Н. В. Гнайкова // Молодой ученый. – 2017. – № 11.1 (145.1). – С. 14–17. – URL: <https://moluch.ru/archive/145/40627/> (дата обращения: 01.05.2022).

2. Малкова, М. С. Влияние экспериментирования на развитие познавательной деятельности детей дошкольного возраста / М. С. Малкова // Педагогическое мастерство : материалы V Международной научной конференции (г. Москва, ноябрь 2014). – Москва : Буки-Веди, 2014. – С. 169–171. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/144/6583/> (дата обращения: 01.05.2022).

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ

О. А. Тыщук,
учитель русского языка и литературы МБОУ СОШ № 16
г. Славянска-на-Кубани

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ КАДЕТСКИХ КЛАССОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ОБОБЩЕНИЕ ОПЫТА МБОУ СОШ № 16 Г. СЛАВЯНСКА-НА-КУБАНИ)

В статье обобщается опыт работы по формированию личностных результатов обучения во внеурочной деятельности у учащихся кадетских классов. Основные направления работы связаны с организацией и проведением мероприятий патриотической направленности, воспитании у подрастающего поколения гражданственности, чувства ответственности, уважения к исторической памяти.

Ключевые слова: личностные результаты обучения, кадетские казачьи классы, внеурочная деятельность.

O. A. Tyshchuk,
Russian language and literature teacher in secondary school No. 16
in Slavyansk-on-Kuban

FORMATION OF PERSONAL LEARNING OUTCOMES AMONG STUDENTS OF CADET CLASSES IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES (GENERALIZATION OF THE EXPERIENCE OF SECONDARY SCHOOL NO. 16 IN SLAVYANSK-ON-KUBAN)

The article summarizes the experience on the formation of personal learning outcomes in extracurricular activities among students of cadet classes. The main areas of work are related to the organization and conduct of patriotic events, the education of the younger generation of citizenship, a sense of responsibility, respect for historical memory.

Keywords: personal results of training, cadet Cossack classes, extracurricular activities.

Ожидания общества сегодня связаны не столько с формированием определенного круга знаний, умений и навыков учеников, сколько с воспитательной составляющей работы школы. Наш глава государства В.В. Путин сказал: «Получить знания – это не просто, но все-таки вторично по сравнению с воспитанием человека, с тем, чтобы он должным образом относился и к самому себе, и к своим друзьям, семье, родине – это

абсолютно фундаментальные вещи, и только на этой базе можно рассчитывать на то, чтобы человек стал полноценным» [1]. Мы видим, что и общество, и государство заинтересовано, прежде всего, в формировании, воспитании личности учащегося. Актуальными остаются такие направления воспитания, как гражданское, патриотическое, нравственное.

Эти факты нашли свое отражение и в федеральных государственных образовательных стандартах (далее – ФГОС) всех уровней школьного образования.

Обратимся, например, к ФГОС основного общего образования, который был принят приказом № 287 Министерства просвещения РФ 31 мая 2021 г., вступает в действие с 1 сентября 2022 г. Стандарт устанавливает требования к достижению обучающимися на уровне ключевых понятий личностных результатов, сформированных в систему ценностных отношений обучающихся к себе. Личностные требования к результатам освоения программ основного общего образования следующие:

- осознание российской гражданской идентичности;
- готовность обучающихся к саморазвитию, самостоятельности и личностному самоопределению;
- ценность самостоятельности и инициативы;
- наличие мотивации к целенаправленной социально значимой деятельности;
- сформированность внутренней позиции личности как особого ценностного отношения к себе, окружающим людям и жизни в целом [2].

В МБОУ СОШ № 16 г. Славянска-на-Кубани формирование личностных результатов обучения происходит, в том числе, и через внеурочную деятельность. На примере организации такой работы в кадетских классах мы хотим обобщить опыт по воспитанию личности школьника.

МБОУ СОШ № 16 является школой общеобразовательной, но в целях воспитания и формирования развития личности, обладающей качествами гражданина-патриота Родины, способной выполнять гражданские обязанности в мирное и военное время, в 2000 г. были созданы классы казачьей направленности. Специфика нашего региона, а мы все знаем, что край наш казачий, определила направленность классов. Учащиеся казачьих классов называются кадетами, поэтому позднее закрепилось название кадетских классов. Воспитание кадетов осуществляется через реализацию комплекса мероприятий, направленных на утверждение в сознании молодежи патриотических ценностей на традициях и обычаях кубанского казачества.

В 2003 г. школе присвоено имя Героя России гвардии майора С. Г. Таранца, а в 2008 г. она получила статус «Казачье образовательное учреждение». С. Г. Таранец – это выпускник школы, участник контртеррористических операций на Северном Кавказе, разведчик.

Награжден медалью «За Отвагу» и орденом Мужества. Получил ранения в бою 1 декабря 1999 г., скончался в госпитале г. Моздок. За проявленные мужество и героизм Указом Президента РФ С.Г. Таранцу присвоено звание Героя Российской Федерации (посмертно).

В Положении (Уставе) о внутренней жизни кадетов казачьих классов МБОУ СОШ № 16 им. Героя России гвардии майора С.Г. Таранца указаны цели и задачи кадетского движения, которые направлены на реализацию содержания личностных требований результатов обучения [3].

В табл. 1 представлено соотношение личностных требований ФГОС и целей и задач кадетского движения:

Таблица 1

**Соотношение личностных требований ФГОС
целей и задач кадетского движения**

Личностные требования ФГОС	Цели и задачи кадетского движения
осознание российской гражданской идентичности	– воспитание правовой культуры и законопослушания, высокой нравственности и общей культуры, четкой гражданской позиции; – привитие любви к военной службе и военной форме одежды, сохранение и приумножение славных воинских традиций
готовность обучающихся к саморазвитию, самостоятельности и личностному самоопределению	– способствование подготовки кадетов к ответственной жизни в обществе; – укрепление здоровья кадетов, воспитание и развитие необходимых физических качеств; – утверждение активной жизненной позиции кадетов
ценность самостоятельности и инициативы	– развитие классного и школьного самоуправления; – поддержание в школе порядка, основанного на сознательной дисциплине и демократических началах организации учебного процесса
наличие мотивации к целенаправленной социально значимой деятельности	– обеспечение в казачьих классах благоприятной обстановки для плодотворной учебы и работы; – стимулирование классных руководителей, активов класса к реализации творческого подхода в работе и учебе; – повышение престижа знаний, интеллектуального и творческого потенциала учащихся
сформированность внутренней позиции личности как особого ценностного отношения к себе, окружающим людям и жизни в целом	– развитие психологической и эмоционально-волевой устойчивости к решению повседневных задач, к трудностям службы Отечеству; – воспитание постоянной готовности к сознательному бескорыстному, добровольному служению своему народу; – обеспечение высокой культуры общения и взаимоотношений в коллективе, уважения и исполнения законов, установленных норм поведения Кодексом чести кадета

Поставленные цели и задачи реализуются через организацию внеурочной деятельности. В табл. 2 представлены проводимые мероприятия, направленные на выполнение целей и решение задач кадетского движения, а также результаты данных мероприятий.

Таблица 2

**Мероприятия, направленные на реализацию
целей и задач кадетского движения**

Мероприятия	Цели и задачи кадетского движения	Результаты
Урок мужества с представителями военно-исторического казачьего клуба «Плавни», Славянского районного казачьего общества	– привитие любви к военной службе и военной форме одежды, сохранение и приумножение славных воинских традиций;	Ученики приобрели дополнительные знания о традициях и быте Кубанских казаков, об их славных боевых традициях.
Уроки мужества, посвященные 78-й годовщине освобождения Краснодарского края от немецко-фашистских захватчиков и завершения битвы за Кавказ	– способствование подготовки кадетов к ответственной жизни в обществе; – обеспечение в казачьих классах благоприятной обстановки для плодотворной учебы и работы; – повышение престижа знаний, интеллектуального и творческого потенциала учащихся; – воспитание постоянной готовности к сознательному бескорыстному, добровольному служению своему народу;	Пропаганда подвигов советских воинов при защите Отечества в годы Великой Отечественной войны. Ученики казачьих кадетских классов узнали, что битва за Кавказ была одним из самых длительных и кровопролитных сражений Великой Отечественной войны. Изучили ход, значение битвы для борьбы с немецко-фашистскими захватчиками. В ознаменование этой победы Указом Президиума Верховного Совета СССР от 1 мая 1944 г. учреждена медаль «За оборону Кавказа», которой были награждены 870 тыс. человек.
Уроки мужества, посвященные дате образования Кубанского казачьего войска	– обеспечение высокой культуры общения и взаимоотношений в коллективе, уважения и исполнения законов, установленных норм поведения Кодексом чести кадета;	Ученикам казачьих кадетских классов, казаки-наставники содержательно рассказали о славных традициях становления Кубанского казачьего войска. О непростой жизни казаков, их традициях, боевых подвигах по защите Отечества в разные периоды становления Российского государства.

Мероприятия	Цели и задачи кадетского движения	Результаты
Уроки мужества, посвященные памяти Героя Российской Федерации, гвардии-майора Таранца Сергея Геннадьевича, чье имя носит МБОУ СОШ № 16 г. Славянска-на-Кубани	– воспитание правовой культуры и законопослушания, высокой нравственности и общей культуры, четкой гражданской позиции.	Ученики казачьих кадетских классов узнали биографию С. Г. Таранца, где и как он учился, как выбрал нелегкую карьеру офицера, о том, как стал командиром десантником и принял участие в контртеррористической операции в Чечне, о его подвигах и наградах, о том, как присвоено его имя нашей школе.
Уроки мужества памяти героев, погибших в Чечне		Ученики казачьих кадетских классов узнали о героизме российских солдат; о том, что у терроризма нет национальности. Память о героях, погибших в Чечне, необходимо хранить и помнить, как хрупок мир, как важно уметь его защищать.
Урок мужества, посвященный демилитаризации и денацификации Украины		Войсковой старшина В. А. Дубко рассказал об участии казаков в специальной операции по денацификации и демилитаризации Украины войсками российской армии и войсками признанных республик ЛНР и ДНР. Привел примеры героических подвигов. Разъяснил социальную позицию в этом вопросе нашего общества и казачества РФ.
Уроки мужества, посвященные дню освобождения станицы Славянской от немецко-фашистских захватчиков.		Во время проведения уроков мужества ученики казачьих кадетских классов узнали о ратном подвиге советских воинов и подробностях сражения с немецко-фашистскими захватчиками за станицу Славянскую.
Казачьи юношеские спортивные игры	– развитие психологической и эмоционально-волевой устойчивости к решению повседневных	Развитие казачьего молодежного движения и популяризации здорового образа жизни, а также возрождение исторических и

Мероприятия	Цели и задачи кадетского движения	Результаты
	задач, к трудностям службы Отечеству;	культурных традиций Кубанского казачества.
Соревнования по стрельбе из пневматического оружия «Юный снайпер»	-укрепление здоровья кадетов, воспитание и развитие необходимых физических качеств;	Повышения уровня военно-патриотического воспитания молодого поколения, развития массового военно-патриотического и спортивного движения среди подростков.
Соревнования по метанию дротиков на точность (дартс).	– воспитание постоянной готовности к сознательному бескорыстному, добровольному служению своему народу.	
Прием в кадеты. Принятие присяги учащимися первых казачьих-кадетских классов	– воспитание правовой культуры и законопослушания, высокой нравственности и общей культуры, четкой гражданской позиции;	Ритуал произнесения клятвы кадета. Формирование понимания у учащихся важности их деятельности, связанной с кадетским движением, ответственности за свои поступки.
Выборы атамана школы	– способствование подготовке кадетов к ответственной жизни в обществе;	Развитие школьного самоуправления. Формирование у учащихся навыков ведения избирательной кампании, умений организации предвыборных дебатов, проведения процедуры голосования и подсчета голосов. Формирование чувства ответственности за свой выбор.
	– утверждение активной жизненной позиции кадетов;	
	– развитие классного и школьного самоуправления;	
	– поддерживание в школе порядка, основанного на сознательной дисциплине и демократических началах организации учебного процесса;	
	– стимулирование классных руководителей, активов класса к реализации творческого подхода в работе и учебе;	

Мероприятия	Цели и задачи кадетского движения	Результаты
	– обеспечение высокой культуры общения и взаимоотношений в коллективе, уважения и исполнения законов, установленных норм поведения Кодексом чести кадета	

Таким образом, мы видим, что преобладающими формами внеурочной работы с учащимися кадетских классов в МБОУ СОШ № 16 г. Славянска-на-Кубани являются уроки мужества, спортивные соревнования, мероприятия, направленные на становление гражданской позиции учеников, их морально-нравственных ценностей, правовое сознание. Такая работа носит продуктивный характер, позволяет добиться реализации личностных результатов обучения, т. е. формирует гражданина, осознающего свою социальную роль в обществе, способного к саморазвитию, умеющего самостоятельно принимать решения, реализовывать свои цели правовым путем.

Библиографический список

1. Бычкова, Л. В. Формирование гражданских качеств личностей обучающихся во внеклассной и внешкольной работе учителя истории и обществознания / Л. В. Бычкова // Преподавание истории в школе. – 2017. – № 8. – С. 17.
2. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : Приказ Министерства просвещения Российской Федерации № 287 от 31 мая 2021 года // КонсультантПлюс : справочная правовая система. – URL: <https://irorb.ru/wp-content/uploads/2021/09/fgos-ooo-prikaz-minprosvescheniya-rossii-ot-31.05.2021--287.pdf> (дата обращения: 10.04.2022).
3. Положение (далее Устав) о внутренней жизни кадетов казачьих классов [муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 16 имени Героя России гвардии майора С.Г. Таранца г. Славянска-на-Кубани муниципального образования Славянский район Краснодарского края] // МБОУ СОШ № 16 : [сайт]. – 2022. – URL: <http://shkola-taranca.ru/2020/12/polozhenie-ustav-o-vnutrennej-zhizni-kadetov-kazachih-klassov/> (дата обращения: 10.04.2022).

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
ВОПРОСЫ ФИЛОЛОГИИ	
Бабенко Т. А. Паралингвистические средства репрезентации коммуникативного поведения на материале произведения Оскара Уайльда “The Picture of Dorian Grey”.....	4
Баранас О.В. Лексические репрезентанты категории времени в текстах английских фольклорных сказок (на материале сборника Д. Джекобса «English Fairy Tales»).....	9
Баранас О. В., Литус Е. В. Приемы языковой игры в слоганах современной англоязычной рекламы косметики.....	14
Белевич А. П. Технология развития критического мышления в процессе обучения аудированию на уроках английского языка.....	18
Габриелян Е. А. Особенности передачи английской пейоративной лексики на русский язык при локализации компьютерной видеоигры.....	24
Гайдукова Д. В., Финько О. С. Неологизмы в англоязычном медиадискурсе.....	29
Горшкова Е. Г. Особенности языка английских рекламных слоганов.....	33
Иванова Д. С. Метафора в заголовках статей современных англоязычных газет: грамматическая классификация.....	37
Конорезова В. А. Библейские образы как компоненты сравнений в «Слове Даниила Заточника».....	42
Клименко С. А., Литус Е. В. Фразеологизмы с компонентом «дом» в английской лингвокультуре.....	48
Кузнецова А. В. Использование сокращений в современной британской прессе.....	53
Локтенко М. В. Эвфемизмы как средство выражения политкорректности в языке британской прессы.....	58

Ротова А. В.	
Языковая репрезентация образа России в англоязычном медиадискурсе.....	64
Стеблинский А. О.	
Образы князей в «Киево-Печерском патерике»	69
Сулюкманова В. Р.	
Доминанты колоративного ряда в английской, немецкой и русской фольклорной картине мира: сопоставительный аспект.....	77
Шаповалова С. А.	
Контекстуальные синонимы в романе Дж. Остин «Гордость и предубеждение».....	82
СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ И ЛИТЕРАТУРЕ	
Алепова М., Финько О. С.	
Технология сотрудничества при обучении письму на уроках английского языка.....	87
Белевцева В. В.	
Формирование пунктуационных навыков у учащихся средней школы при изучении обособленных обстоятельств на уроках русского языка.....	91
Величко В. Е.	
Внедрение технологии проблемного обучения на уроках русского языка при изучении темы «Сказуемое» в 8-х классах.....	97
Гагарина В. А.	
Развитие познавательных универсальных учебных действий на уроках русского языка у учащихся 5-х классов средней общеобразовательной школы.....	104
Духно Л. А.	
Возможности дистанционного обучения иностранным языкам при формировании лексических навыков.....	109
Караева В. Д.	
Формирование навыка творческого письма на уроках литературы в 6-м классе (на примере романа А. С. Пушкина «Дубровский»).....	115
Кулиш А. А.	
Проблема межъязыковой омонимии в обучении английскому языку.....	120
Матынова С. А., Фролова Н. Н.	
Активизация познавательной деятельности обучающихся 8-го класса посредством исследовательского метода на уроках русского языка при изучении раздела «Синтаксис и пунктуация».....	125

Прокопенко Е. Н.	
Комплекс упражнений по формированию пунктуационных навыков учащихся 8-х классов при изучении обособленных определений.....	129
Харкова Т. А., Трегубова Е. Н.	
Фольклорное слово как элемент формирования национального культурного кода на уроках литературы.....	135
Циппер А. В., Фролова Н. Н.	
Использование образовательного квеста на уроках русского языка при изучении и закреплении темы «Причастие» в 7 классе.....	140
ФИЛОСОФСКИЕ, ПОЛИТИЧЕСКИЕ И ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ	
Бурбела А. Д., Емельянов А. В.	
Основные направления социальной политики государства в области социальной защиты граждан, осуществляющих военную службу, и членов их семьи.....	146
Дацко А. А., Южакова Т. Л.	
Место Востока в мировом прогрессе.....	150
Демченко М. А.	
События Великой Отечественной войны глазами детей (по воспоминаниям С. В. Лезговко).....	156
Ковалев Е. Н.	
Влияние «альтернативной» истории на формирование исторических представлений школьников.....	160
Корниенко Д. А.	
Социально-психологические настроения римского социума во II–III вв. как условие распространения митраизма.....	164
Купчиненко М. Д.	
Греческая колонизация Северного Причерноморья: характер взаимодействия с местными племенами.....	170
Меркель А. В., Демченко А. С.	
Реализация личностных требований ФГОС ООО через изучение истории родного края.....	174
Новикова Г. А.	
Эмансипация нравов в России во второй половине XIX в. – начале XX в.: исторический анализ.....	178
Новикова Г. А.	
Анализ состояния экономики в условиях санкций.....	185

Осипова А. В.	
Волонтерское движение: проблемы, поиски решений.....	188
Петренко В. А.	
Современные подходы к школьному историческому образованию и пути их реализации в практике школьной работы (опыт реализации практической подготовки в школе).....	193
Рыженко З. П.	
Фашизм и нацизм: взгляд в прошлое.....	196
Сыпченко А. Н.	
Методика преподавания основ правового обеспечения противодействия терроризму на уроках обществознания в старших классах средней общеобразовательной школы.....	201
СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ТОЧНЫМ И ЕСТЕСТВЕННЫМ НАУКАМ	
Булгакова А. А., Маслак А. А.	
Анализ качества теста как измерительного инструмента.....	209
Ерин А. А.	
Разработка и апробация рабочей программы внеурочной деятельности «программирование на языке Python» для пятых классов.....	213
Некрасова Г. Г.	
Уровень сформированности математической грамотности как условие развития математической компетентности обучающихся СПО	219
Овчинникова Ю. А., Письменный Р. Г.	
Методика обучения теме «Формула корней квадратных уравнений» с применением технологии проблемного обучения в 8 классе основной школы.....	223
Рамдану Р. М.	
Видовое разнообразие почвенных беспозвоночных на пойменных лугах реки Протока Славянского района Краснодарского края.....	227
Февралева Ю. Н., Радченко С. А.	
Разработка элективного курса «Практические задачи» для подготовки к государственной итоговой аттестации в 9-м классе с использованием цифровых образовательных ресурсов.....	233
Штембелюк Е. Н., Маслак А. А.	
Статистический анализ дифференцирующей способности рейтингов российских вузов.....	240

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Борцова М. В., Кузина К. Р.

Проблема адаптации первоклассников к условиям учебной деятельности... 247

Волкорез В. А., Морозов М. Р.

Методы развития слуховой и зрительной памяти у детей подготовительной группы детского сада..... 252

Лебедь Ж. В.

Влияние музыкотерапии на развитие эмоциональной сферы школьников с интеллектуальными нарушениями..... 258

Леошко Я. А.

Работа в технике оригами как средство развития мелкой моторики рук у детей старшего дошкольного возраста..... 262

Лысенкова А. А.

Развитие эмоционально-личностной сферы старших дошкольников посредством использования методов арт-терапии..... 269

Макеева С. Д.

Использование развивающих игр в умственном воспитании детей старшего дошкольного возраста..... 275

Нагапатьян О. А., Фролова Н. Н.

Развитие коммуникативных способностей обучающихся на уроках русского языка в 3-м классе посредством групповой работы..... 282

Прохорова Т. Д., Шиян Е. М.

Значение внеклассной работы по русскому языку и литературному чтению в развитии инициативы, самостоятельности и творческих способностей учащихся начальной школы..... 290

Старченко Е. В.

Использование модели наставничества «Учитель-ученик» при организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся начальной школы..... 295

Ходусова Г. П., Курячая Ю. Э.

Содержание работы по формированию знаний дошкольников о цвете на основе опытов и экспериментов..... 298

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ

Тыщук О. А.

Формирование личностных результатов обучения у учащихся кадетских классов во внеурочной деятельности (обобщение опыта МБОУ СОШ № 16 г. Славянска-на-Кубани)..... 305

Научное издание

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РЕГИОНА

Материалы X региональной научно-практической конференции
(г. Славянск-на-Кубани, 18–23 апреля 2022 г.)

Компьютерная верстка: *Е. В. Ткаченко*

Публикуются в авторской редакции

Подписано в печать 16.11.2022. Выход в свет 23.12.2022.

Формат 60 x 84 ¹/₁₆. Печать цифровая. Бумага тип. № 1.

Уч.-изд. л. 21,40.

Тираж 500 экз. Заказ № 20

Филиал Кубанского государственного университета
в г. Славянске-на-Кубани
353560, Краснодарский край, г. Славянск-на-Кубани, ул. Кубанская, 200

Отпечатано в издательском центре
филиала Кубанского государственного университета
в г. Славянске-на-Кубани
353563, г. Славянск-на-Кубани, ул. Коммунистическая, 2