

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



29 2020
ЧАСТЬ III

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 29 (319) / 2020

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук
Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Бердиев Эргаш Абдуллаевич, кандидат медицинских наук (Узбекистан)
Жураев Хусниддин Олтинбоевич, доктор педагогических наук (Узбекистан)
Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук
Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук
Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук
Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)
Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)
Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук
Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук
Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук
Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук
Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук
Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук
Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук
Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения
Искаков Руслан Маратбекович, кандидат технических наук (Казахстан)
Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)
Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук
Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук
Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук
Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук
Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук
Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук
Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук
Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук
Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук
Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук
Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук (Казахстан)
Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии (Казахстан)
Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук
Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук
Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук
Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук
Султанова Дилшода Намозовна, кандидат архитектурных наук (Узбекистан)
Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук
Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры
Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук (Узбекистан)
Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук
Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)
Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)
Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)
Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)
Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)
Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)
Буриев Хасан Чутбаевич, доктор биологических наук, профессор (Узбекистан)
Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)
Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)
Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)
Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)
Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)
Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)
Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)
Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)
Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, кандидат педагогических наук, декан (Узбекистан)
Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)
Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Кыят Эмине Лейла, доктор экономических наук (Турция)
Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)
Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)
Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)
Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)
Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)
Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)
Рахмонов Азиз Боситович, доктор философии (PhD) по педагогическим наукам (Узбекистан)
Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)
Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)
Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры (Россия)
Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)
Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)
Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)
Шуклина Зинаида Николаевна, доктор экономических наук (Россия)

На обложке изображена *Елизавета Петровна Глинка* (1962–2016), врач, правозащитник, основатель международной общественной организации «Справедливая помощь».

Девичья фамилия Елизаветы Петровны — Поскребышева, а родилась она в Москве. Ее маму, Галину Поскребышеву, знали по работе на телевидении: известный диетолог и кулинар вела передачи о здоровом питании более двадцати лет. Помимо этого, женщина писала книги и занималась научно-просветительской деятельностью. Отец девочки, Петр Сидоров, — кадровый военный.

С детства Лиза знала, что хочет стать врачом и помогать людям, поэтому ее любимой одеждой был белый халат, а излюбленной забавой — игра «в больницу». Девушка училась во 2-м Московском медицинском институте, став детским реаниматологом-анестезиологом. Паллиативную медицину она освоила уже в США, где, вдохновившись работой американских хосписов, решила продолжить образование.

Проработав в США пять лет, Глинка переехала в Киев, куда получил назначение ее муж. Здесь Елизавета трудилась над созданием первого украинского хосписа при онкологической больнице. Вернувшись за океан, она продолжила курировать работу учреждения. В 2007 году Елизавета переехала в Москву, чтобы ухаживать за больной раком матерью, и с тех пор осталась жить в России, имея двойное гражданство. Здесь она основала фонд «Справедливая помощь», нацеленный на поддержку умирающих. Однако со временем организация взяла на себя заботу и о других людях — бездомных, малоимущих, попавших в трудную жизненную ситуацию.

В это время она начала вести блог в «Живом журнале» под именем Доктор Лиза, где рассказывала о больших трудностях и маленьких радостях своей непростой работы. Благодаря блогу имя благотворителя стало известным, о ней начали писать статьи и снимать фильмы. В сентябре 2007 года Глинка дала большое интервью в передаче «Школа злословия». На основе дневниковых записей из «ЖЖ» издательством АСТ была выпущена книга «Я всегда на стороне слабого» с фотографией автора на обложке.

Глинка не только организовала работу фонда, но и сама принимала живейшее участие в судьбах своих подопечных. Ее можно было встретить на вокзалах раздающей еду и одежду, в больницах — утешающей человека в его последний час. С началом военного конфликта на Украине Елизавета Петровна стала оказывать активную помощь детям в Донбассе, занимаясь эвакуацией больных и раненых. Деятельность Доктора Лизы находила большой отклик и признание, ее награждали орденами и медалями, но женщина использовала это лишь для того, чтобы помочь как можно большему числу людей. Она входила в правление фонда помощи хосписам «Вера», помогала пострадавшим от лесных пожаров и наводнений, посещала горячие точки с гуманитарными миссиями.

Когда началась военная операция России в Сирии, Доктор Лиза занялась гуманитарной помощью жителям «горячего» региона. Женщина собирала лекарства, помогала в организации работы медицинских служб. 25 декабря 2016 года филантроп взошла на борт самолета Минобороны РФ, отправлявшегося в Сирию. Вместе с ней в число пассажиров входил прославленный ансамбль песни и пляски имени Александра Александрова. Пролетая над Черным морем, недалеко от Сочи, судно потерпело крушение. Авиакатастрофа стала причиной смерти 92 пассажиров.

Прощание с Елизаветой Глинкой и отпевание происходили в Москве в Успенском соборе Новодевичьего монастыря, на кладбище которого находится теперь ее могила. На похороны пришли тысячи человек — друзья, знакомые, соратники, подопечные, для которых потеря Доктора Лизы стала личным горем.

Дело Лизы Глинки продолжает жить и после смерти. Работает основанный ею благотворительный фонд. В честь врача-филантропа называют больницы, школы и хосписы. В 2017 году дом ночного пребывания в Люблино переименован в Центр социальной адаптации имени Елизаветы Глинки. Здесь получают помощь люди, попавшие в Москве в критическую ситуацию: им дают пищу, чистую одежду и ночлег, помогают найти работу или вернуться домой.

Екатерина Осянина, ответственный редактор

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

- Бруцкая Т. А.**
Инновационная составляющая в работе методиста учреждения дополнительного образования..... 135
- Гиголаева А. Т., Химичева Н. С., Чумакова Я. В., Колесникова Ю. П.**
Особенности преподавания русского языка дистанционно..... 136
- Данько Ю. В., Зубачева И. О.**
Роль проектной деятельности обучающихся в формировании универсальных учебных действий: из практики реализации 139
- Зеленецкая Л. П.**
Проблемы организации современного урока информатики в школе..... 141
- Казакова А. С., Позднякова А. В.**
Расширение образовательной безбарьерной среды и социализация детей с ОВЗ посредством регионального компонента..... 142
- Колесникова А. Я., Колесников Е. Ю.**
Игра как способ обучения детей школьного возраста 146
- Лямина О. И.**
Проблема преемственности в изучении текстовых задач в детском саду и начальной школе..... 147
- Малыгина О. В.**
Модель социально-экономического образования в школе 149
- Maratova A.**
Educational system in Kazakhstan and Great Britain: strengths and weaknesses 152
- Милякова Е. В.**
Практическое изучение развития фразовой речи у слабослышащих детей младшего школьного возраста в условиях коррекционно-образовательной организации..... 156
- Мудрак С. В.**
Эмоциональное выгорание педагогов ДОУ 158
- Огурцова И. А.**
Педагогические условия формирования компетентности родителей в области здоровьесбережения дошкольников (из опыта работы) 159
- Прокина Л. П.**
Возможности метода и приемов структурного анализа слова в формировании орфографических навыков студентов педагогического колледжа 161
- Сенаторова Л. Г., Бушуева Е. А., Бурлаченко Я. Н., Бобрешова И. О., Гейда Н. С.**
Интегрированный урок по математике и биологии «Координаты на плоскости» 164
- Хлебникова К. Н., Овсянникова Н. А., Панкова О. М., Распопова В. С., Романенко В. М., Солошенко Н. Н., Сторожева Г. В., Юнг Т. Н.**
Дидактические возможности начального естествознания в процессе эколого-краеведческого воспитания..... 166
- Шакирзянова С. Р.**
Эффективность преподавательской деятельности в достижении физической подготовленности и спортивных успехов сотрудников таможенной службы Узбекистана 168
- Щербакова Н. В.**
Влияние лабораторных работ на мотивацию школьников при изучении физиологии человека 174

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

- Кузнецов К. Д., Некрылов А. П., Сидоров А. В.**
Влияние упражнений с выраженным координационным компонентом на техническую подготовленность юных хоккеистов..... 176

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Боженова И. А.

Топонимика романа Ф. М. Достоевского
«Подросток»..... 179

Валуйских М. А.

Лексические средства художественной
выразительности в прозе С. Н. Есина 181

Гаспаров А. А.

Социальные и этические критерии джентльмена
XIX века, кодекс и этикет в викторианском
обществе и литературе 182

Николаева А. И.

Топонимы в романе Л. Н. Толстого «Анна
Каренина» 186

Новосельцева Е. В.

Экфрасис в новелле Чарльза де Линта «В доме
врага моего» 187

Попова И. Ю.

Топонимы в романе Ф. М. Достоевского «Братья
Карамазовы» 189

Реванченкова А. Ю.

Языковой портфель как инструмент
для развития языковой личности на уроках
испанского языка..... 191

Сафонов Е. А.

Особенности физкультурно-спортивной
журналистики советского периода 194

Шиян А. В.

Русские комические оперы: история восприятия
во второй половине XVIII века..... 195

Шиян А. В.

Реализация темы еды в рассказах жителей
современной деревни..... 200

ФИЛОСОФИЯ

Прыгова В. В.

«Красный май» во Франции с позиций
постструктурализма..... 203

ПЕДАГОГИКА

Инновационная составляющая в работе методиста учреждения дополнительного образования

Бруцкая Тамара Анатольевна, методист
МБУ ДО «Дом детского творчества» г. Норильска

Методическая работа — это система взаимосвязанных мер, действий и мероприятий, направленная на развитие кадрового потенциала учреждения. Из чего складывается эта система? Какие инструменты и механизмы используются для повышения эффективности методической практики, активизации поисковой и исследовательской деятельности педагогов, мотивации их к личностному и профессиональному развитию?

Ответы на эти вопросы зависят от выбора учреждением той или иной стратегии развития, программы способов и действий, направленных на достижение конкретных целей и задач. Программа развития — это долгосрочный план, без детализации технологических приемов и тактических действий, в котором одну из важных ролей играют инновации: поддерживающие инновации — направлены на улучшение уже имеющегося с помощью традиционных инструментов; подрывные (открытые) инновации — использование в решении задач опыта из других сфер деятельности; прорывные инновации — кардинально новое, не имеющее аналогов решение (новаторские идеи, которые начинаются с открытия нового явления). Инновации в образовании — это нововведения, целью которых является получение стабильных и более эффективных результатов. Применительно к педагогическому процессу можно говорить об устойчивом или поддерживающем типе инноваций, ведь большинство педагогических открытий происходит за счет внедрения в учебно-воспитательный процесс качественно новых механизмов взаимодействия, позволяющих достигать таких образовательных эффектов, как: интенсификация знаний; возрастание творческой активности; наращивание практических навыков и умений; развитие личностных качеств. Инновацией может быть разработанный педагогом образовательный курс, программа, проект, включающий научно-исследовательские, технологические, организационные, финансовые и иные мероприятия, обеспечивающие эффективное решение конкретной задачи (проблемы) в области образования и приводящие к новшеству в отдельном творческом объединении или отделе. Поддерживающие инновации предполагают параллельное внедрение стандартного (традиции) и инновационного (новшества), синтез старого и нового и анализ результатов. Использование в педагогической практике облачных и цифровых тех-

нологий, модификация стандартных педагогических приемов и методов — это примеры поддерживающих инноваций, так как действия направлены на совершенствование уже существующих механизмов, процессов и образовательных продуктов.

В сфере образования инновации различают:

- по области педагогического применения (в учебном процессе, в образовательной области, на уровне системы обучения, на уровне системы образования, в управлении образованием);
- по отношению к личностному становлению субъектов образования (в области развития способностей учащихся и педагогов, в сфере развития их знаний, умений, навыков, способов деятельности, компетентностей и др.);
- по типам взаимодействия участников педагогического процесса (в коллективном, групповом, семейном обучении, в тьюторстве, в репетиторстве и т.д.);
- по функциональным возможностям (нововведения-условия (обеспечивают обновление образовательной среды, социокультурных условий и т.п.), нововведения-продукты (педагогические средства, проекты, технологии и т.п.), управленческие нововведения (новые решения в структуре образовательных систем и управленческих процедурах, обеспечивающих их функционирование);
- по способам осуществления (плановые, систематические, периодические, стихийные, спонтанные, случайные);
- по масштабности распространения (в деятельности одного педагога, методического объединения педагогов, в образовательном учреждении, в группе учреждений, в регионе, на федеральном уровне, на международном уровне и т.п.);
- по социально-педагогической значимости (в образовательных учреждениях определенного типа, для конкретных профессионально-типологических групп педагогов);
- по объёму новаторских мероприятий (локальные, массовые, глобальные и т.п.);
- по степени предполагаемых преобразований (корректирующие, модифицирующие, модернизирующие, радикальные, революционные).

В основе инноваций, внедряемых в учреждении дополнительного образования, лежит проектная деятельность и исследовательский подход, направленные на развитие дивергент-

ного мышления, эмоционального интеллекта, коммуникативные и коллаборативные навыки. В этой связи, важным является разработка и внедрение в образовательный процесс адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ; смешанных типов обучения, создание условий для развития наставничества, поддержки инициатив учащихся и педагогов, их социальных, образовательных и развивающих проектов.

Одним из обязательных условий, для развития инновационной деятельности в учреждении является организация, проведение и методическое сопровождение научно-практических конференций, направленных на развитие проектно-исследовательского потенциала, познавательных умений, интеллектуальной и презентационной культуры педагогов и учащихся.

Необходимо осуществлять контроль за реализацией дополнительных общеобразовательных (общеразвивающих) программ, в том числе адаптированных программ для детей с ОВЗ, проводить мероприятия по оценке и анализу профессиональных действий педагогов, изучать оригинальные методические и педагогические приемы, авторские технологии, направленные на решение узких оперативных задач (тренинговые технологии по коррекции отдельных качеств индивида).

В планировании профессиональной деятельности методисту необходимо ориентироваться на зону ближайшего развития педагогов, способствовать проявлению их самостоятельности, выработке собственной позиции, развитию умения анализировать свою работу и работу коллег, принимать решения. Необходимым в работе методиста является постоянное самосовершенствование, через обучения на курсах повышения

квалификации или самостоятельно, в рамках реализации темы самообразования.

Освоение и внедрение инновационных практик методист может осуществлять через руководство творческими и методическими группами, используя алгоритмы, в которых традиционные формы наполняются актуальным инновационным содержанием (лаборатория PROдвижения, открытый микрофон, арт-пространство). Важно вовлекать педагогов в практическую деятельность, выстраивать работу по принципам краудсорсинга предполагающего, что вклад каждого участника формирует общее качественно новое знание.

Продвижению инновационных форм работы способствует организация и проведение интеллектуально-творческих игр, которые позволяют совместить интеллектуальный, творческий и досуговый компонент, реализуя принцип «учение через развлечение»; интенсивные образовательные школы, в рамках которых можно разрабатывать и воплощать современные актуальные концепции, формы и технологии. Всё это позволит приобрести продуктивный опыт в решении профессиональных задач, связанных с умением координировать ресурсы, распределять роли, формулировать цели с учетом внешних и внутренних условий, достигать поставленных результатов, давать оценку и определять перспективы.

Эффективность инновационной работы может быть усилена информационно-коммуникационными технологиями, которые позволяют оптимизировать процессы сбора и обработки информации. Важно при работе в онлайн-среде помнить о цифровом этикете и правилах интернет-безопасности.

Литература:

1. Базаров, Махамматякуб. Инновация в образовании — весомый фактор развития общества / Махамматякуб Базаров.— Текст: непосредственный // Молодой ученый.— 2016.— № 11 (115).— С. 1417–1421.— URL: <https://moluch.ru/archive/115/30342/> (дата обращения: 10.07.2020).
2. Николаева, С.В. Стратегия развития образовательного учреждения / С.В. Николаева.— Текст: непосредственный // Молодой ученый.— 2016.— № 11 (115).— С. 877–879.— URL: <https://moluch.ru/archive/115/30939/> (дата обращения: 10.07.2020).
3. <https://businessman.ru/new-sovremennye-innovacii-v-obrazovanii-primery.html>
4. <https://www.gd.ru/articles/9584-strategiya-razvitiya-predpriyatiya>
5. <https://trends.rbc.ru/trends/innovation/5e7406d29a79470b7f2bb710>
6. <http://piooss.net/blog/terms/262.html>
7. <https://www.factorica.ru/blog-four-types-of-innovation>

Особенности преподавания русского языка дистанционно

Гиголаева Анна Тимуриевна, учитель;

Химичева Наталья Сергеевна, учитель;

Чумакова Яна Владимировна, учитель;

Колесникова Юлия Петровна, учитель

МБОУ «Центр образования № 6 »Перспектива» г. Белгорода

Существует до десятка определений понятия «дистанционное обучение» (ДО). От простого, типа: дистанционное обучение (ДО) — это «обучение на расстоянии с использованием ИКТ», до учитывающего существенные особенности про-

цесса... Он (процесс дистанционного обучения) не критичен в пространстве, времени и конкретному образовательному учреждению и протекает в специфической педагогической системе, элементами которой являются цель, содержание, сред-

ства, методы и формы, преподаватель и обучающиеся» [1–4]. Описанием, объяснением и прогнозированием учебных процессов в ИКТ-насыщенной образовательной среде, в частности Интернета, занимается электронная педагогика, в которую эволюционно трансформируется традиционная педагогика [2–8].

В современных реалиях важным стало обеспечение качественным образованием учащихся в условиях дистанционного образования. В образовательных стандартах нового поколения особое внимание уделяется важности формирования у учащихся общих умений, востребованных в разных предметных областях, повышению уровня самостоятельной работы учащихся, формированию у них оценочной самостоятельности. В связи с этим применение ИКТ в школьном образовании становится необходимым, так как востребованным считается выпускник, умеющий:

- самостоятельно находить необходимую информацию;
- анализировать и систематизировать её;
- осознавать важность и значимость полученных знаний;
- работать в группе;
- работать с ПК.

При дистанционном образовании, которое сочетает в себе традиционные основы обучения и использование ИКТ, учитель должен проявить себя как уверенный пользователь ПК, уметь избирательно относиться к бесконечному потоку информации сети Интернет.

Дистанционное обучение предполагает осуществление учащимися и учителем разнообразных универсальных действий:

- освоение теоретического материала интернет-уроков;
- выполнение тестовых заданий в онлайн-режиме с автоматическим оцениванием результатов;
- выполнение заданий проблемно-поискового и творческого характера;
- участие в онлайн-уроках;
- участие в онлайн- и офлайн-консультациях;
- работа над индивидуальными и групповыми проектами;
- участие в дискуссиях и дебатах.

В условиях распространения коронавирусной инфекции в России учителя смогли приобрести бесценный опыт организации дистанционной формы обучения. В Белгородской области учителя прикрепляли карты уроков, которые представляли собой перечень заданий, в информационной системе образовательных услуг «Виртуальная школа». При составлении

карт уроков мы руководствовались порционной выдачи информации для лучшего усвоения материала. Учащийся скачивал карту урока, прикреплял скриншот, фотографию выполненных заданий в «Виртуальную школу». Общение участников учебного процесса происходило в информационной системе образовательных услуг «Виртуальная школа», режиме личных сообщений и видеоконференций. Результаты учебного процесса также заносились в ИСОУ «Виртуальная школа».

Следует отметить, что дистанционное обучение является хорошим помощником учителю русского языка и литературы, так как содержит различные виды электронных средств обучения, отвечающих особенностям предметов «Русский язык» и «Литература»:

- текстовые материалы в цифровом и мультимедийном формате (художественные, критические, биографические и справочные;
- аудиотексты;
- художественные и учебные видеофильмы;
- цифровые иллюстрации и фотографии;
- видеоуроки;
- видеоинтервью и видеоэкскурсии;
- интерактивные задания;
- электронные контрольные работы и тесты.

Рассмотрим некоторые информационно-образовательные ресурсы используемые нами на уроках при дистанционной форме обучения:

«**Российская электронная школа**» (<https://resh.edu.ru/>)

«**Учи.ру**» (<https://uchi.ru/>)

«**ЯКласс**» (<https://www.yaklass.ru/>)

Основным инструментом и сервисом для проведения видеоконференций стал **Skype**.

Образец карты урока

Предмет: Русский язык

Класс: 6А, Б

Дата проведения урока: 09 апреля 2020 года.

Тема урока: Глаголы переходные и непереходные

Цель: расширить представление о глаголе как о самостоятельной части.

1. Рассмотрите таблицу.
2. Посмотрите видео по ссылке <https://resh.edu.ru/subject/lesson/7011/main/260234/>
3. Выполните упражнение 529 на стр. 111



4. Сделайте разминку. Из текста физкультминутки выпишите переходные глаголы вместе с существительными.

5. Выполните задания по ссылке <https://resh.edu.ru/subject/lesson/7011/train/282418/>

Выполненные задания прикрепите в электронном дневнике.

Предмет: русский язык

Класс: 5 А, Б

Дата проведения урока: 7.4.2020

Тема урока: Краткие прилагательные с основой на шипящую.

Цель урока:

— изучить прилагательные с основой на шипящую.

Задание:

1. Внимательно изучить презентацию «Краткие прилагательные с основой на шипящую» <https://yadi.sk/d/qCOJbryuQLwuIA>

2. Внимательно изучить § 104 «Прилагательные полные и краткие»;

3. Посмотреть видео по ссылке <https://resh.edu.ru/subject/lesson/7694/main/>;

4. Выполнить в тетради письменно упражнение 591 стр. 93 по заданию;

5. Выполнить письменно в тетради проверочное тестирование на тему «Краткие и полные прилагательные» <https://yadi.sk/i/T1MO9xhsVSCiHhA>.

В целом в структуру материала включаются следующие содержательные компоненты:

- видеолекция (рисунок, таблица);
- тренировочные задания (упражнения);
- контрольные задания (тест).

Стоит отметить, что один из основных содержательных компонентов занятия в рамках дистанционного обучения — тренажеры и тесты. Они помогают учащимся быстрее и глубже усвоить учебный материал, позволяют учителю проводить контроль уровня усвоения учебного материала.

Обучение русскому языку и литературе — именно та область, где использование дистанционных образовательных технологий может принципиально изменить методы работы, и, что самое главное, её результаты. Однако нельзя не отметить сложности, с которыми мы столкнулись при подготовке урока при дистанционной форме обучения:

– большой объем материала и большое количество часов требует грамотного отбора методических источников;

– дистанционное обучение предусматривает доступность и посильность изложения материала, а ФГОС требует создания проблемной ситуации и самостоятельного поиска.

При решении поставленных методических задач мы руководствовались главными принципами методики преподавания русского языка:

– удалось реализовать организацию работы с текстом, без которой речевые навыки не формируются;

Дистанционное обучение имеет преимущества:

– способствует формированию умения работать с ИКТ;

– даёт возможность индивидуального темпа обучения;

– позволяет использовать в процессе обучения обширный спектр источников информации;

– даёт больше возможности для использования нестандартных, творческих заданий;

– способствует формированию различных типов чтения: изучающее, поисковое, ознакомительное;

– формирует умение самостоятельно планировать деятельность;

– формирует умение работать в информационном пространстве (отбирать информацию и обрабатывать её);

– формирует навык самообразования.

Однако нельзя не отметить и недостатки дистанционного обучения:

– отсутствует «живое» общение учителя с учениками и учеников между собой;

– отсутствует возможность для дополнительного объяснения материала слабоуспевающим ученикам;

– есть определённый вред для здоровья (снижение двигательной активности учащихся, повышение нагрузки на глаза и опорно-двигательный аппарат);

– использование неотредактированных готовых ответов из сети Интернет.

Таким образом, хотелось бы отметить, что дистанционное обучение является частью нашей жизни, хотим мы этого или нет, поэтому надо воспринимать эту форму обучения как возможность саморазвития и ученика, и родителей, и учителей.

Литература:

1. Андреев, А. А. Дистанционное обучение: Сущность, технология, организация / А. А. Андреев, В. И. Солдаткин. — Москва: МЭСИ, 1999. — 196 с. — Текст: непосредственный.
2. Андреев, А. А. Прикладная философия открытого образования: педагогический аспект. / А. А. Андреев, В. И. Солдаткин. — Москва: МГОПУ, 2002. — 168 с. — Текст: непосредственный.

Роль проектной деятельности обучающихся в формировании универсальных учебных действий: из практики реализации

Данько Юлия Вячеславна, учитель истории и обществознания;
Зубачева Ирина Олеговна, учитель русского языка и литературы
Белгородский инженерный юношеский лицей-интернат

Ключевые слова: проект, проектная деятельность, универсальные учебные действия.

Проектный метод обучения является одним из эффективных методов формирования универсальных учебных действий (далее УУД): предполагает высокую степень самостоятельности и инициативности обучающихся. Реализация метода проекта на практике учит школьников: выявлять проблему, находить способы её решения; способствует формированию у учащихся способности выделять главное; ставить цели, планировать деятельность; критически мыслить, распределять функции и ответственность.

Существуют различные подходы к определению типов учебных проектов, которые выделяются по различным основаниям:

- по содержанию (монопредметный, межпредметный);
- по организационной форме (индивидуальный, парный групповой);
- по времени выполнения (мини-проект, кратковременный, долговременный);
- по характеру контактов (внутренний, международный);
- по виду деятельности (практико-ориентированный, ин-формационный, исследовательский, творческий, ролевой).

Рассматривая роль проектной деятельности в формировании УУД, можно сказать, что в зависимости от вида проекта формируются в большей степени те или иные универсальные действия:

- Творческие проекты: регулятивные, метапредметные УУД (определение целей деятельности, составление плана действий по достижению результата творческого характера; работа по составленному плану с сопоставлением получающегося результата с исходным замыслом; понимание причин возникающих затруднений и поиск способов выхода из ситуации).
- Информационные проекты: познавательные УУД (предполагать, какая информация нужна; отбирать необходимые словари, энциклопедии, справочники и т.д.; сопоставлять и отбирать информацию, полученную из различных источников: словарей, энциклопедий, справочников, сети Интернет).
- Групповые проекты: коммуникативные УУД (оформлять свои мысли в устной и письменной речи с учётом своих учебных и жизненных речевых ситуаций, в том числе с применением средств ИКТ; при необходимости отстаивать свою точку зрения, аргументируя ее, учиться подтверждать аргументы фактами).
- Проекты культурно-исторической тематики: личностные УУД (формирование самоопределения школьников как граждан России).

Приведем примеры проектной деятельности в урочной и внеурочной деятельности при изучении предметов гуманитарного цикла.

Паспорт творческого проекта

Название проекта: «Помним. Гордимся». 75-летию Победы в Великой Отечественной войне посвящается».

Учебный предмет: русский язык, история, литература.

Тип проекта: групповой, долговременный, творческий.

Объект исследования: Великая Отечественная война и участники войны.

Предмет исследования: люди, семьи в годы войны, их награды и вклад в приближение Великой Победы.

Цель проекта: изучение истории своей семьи в истории России.

Задачи проекта: исследовать и переработать информацию из семейных фотоальбомов, воспоминаний очевидцев и рассказов родственников об участниках Великой Отечественной войны; написать очерк или эссе об участниках и детях Великой Отечественной войны.

Гипотеза исследования: изучение истории своей страны, семьи, предков способствует объединению людей разных поколений и национальностей, формированию гражданской активности и преданности Родине.

Методы исследования: эмпирический, теоретический, беседа, интервью. Сбор и систематизация материала о родственниках-ветеранах, очевидцах войны.

Возраст участников проекта: 12–17 лет.

Предполагаемый продукт проекта: историко-литературный сборник очерков и эссе обучающихся.

Паспорт исследовательского проекта

Название проекта: «Я беру в руки словарь».

Учебный предмет: русский язык.

Тип проекта: индивидуальный, мини-проект, исследовательский.

Объект исследования: слово «дорога».

Предмет исследования: значение слова «дорога» в различных словарях.

Информационная поддержка: толковый словарь русского языка, словарь синонимов, фразеологический словарь, этимологический словарь, пословицы и поговорки (интернет-ресурсы).

Цель проекта: выявление многогранности слова в русском языке.

Задачи проекта: проанализировать значения слова «дорога» в основных толковых словарях русского языка, определить историю происхождения слова «дорога», изучить употре-

бление слова «дорога» в русских фразеологизмах, пословицах и поговорках.

Методы исследования: сравнение, обобщение, поиск.

Возраст участников проекта: 12–13 лет.

Предполагаемый продукт проекта: мультимедийная презентация.

Паспорт исследовательского проекта

Название проекта: «Доблесть и честь русского воинства».

Учебный предмет: обществознание.

Тип проекта: индивидуальный, кратковременный, исследовательский.

Объект исследования: понятия «Доблесть» и «Честь».

Предмет исследования: значение доблести и чести в воспитании гражданственности и патриотизма у моих сверстников.

Информационная поддержка: научная, учебная и специальная литература, материалы Интернет-ресурсов.

Цель проекта:

1. Сбор информации о чести и доблести русского воинства с целью ее анализа, обобщения и представления для широкой аудитории;
2. Пробуждение доблести и чести в современной молодежи.

Задачи проекта:

Гипотеза исследования: история Великой Отечественной войны — это история каждой семьи, в которых живёт память о героях их доблести и чести.

Методы исследования: эмпирический, теоретический методы (сбор и анализ информации), социологический опрос (интервью).

Возраст участников проекта: 12–13 лет.

Предполагаемый продукт проекта: мультимедийная презентация.

Паспорт информационно-исследовательского проекта

Название проекта: «Современные религии и их роль в духовной жизни современного общества».

Учебная дисциплина: обществознание.

Тип проекта: индивидуальный, кратковременный, информационно-исследовательский.

Объектом исследования является религия как социокультурное явление. В качестве предмета исследования будет влияние религии на жизнь современного общества.

Предмет исследования: влияние религии на жизнь современного человека и общества.

Информационная поддержка: научная, учебная и специальная литература, материалы Интернет-ресурсов и анкетирования.

Цель проекта: определение места религии в современном обществе и той роли, которую она играет в становлении и развитии современной цивилизации, а также влияния религии на жизнь и деятельность современного человека.

Задачи проекта: дать общую характеристику религии как социокультурного явления; охарактеризовать современное

состояние религии; провести анализ роли религии в общественной жизни различных стран; исследовать трансформацию культуры и религии как тенденцию в современном обществе; рассмотреть роль религии и особенности религиозного поведения в условиях модернизации российского общества.

Гипотеза проекта: роль религии прямо пропорциональна развитию прогресса.

Методы исследования: эмпирический, теоретический методы, социологический опрос (анкетирование).

Возраст участников проекта: 15–16 лет.

Предполагаемый продукт проекта: мультимедийная презентация.

Паспорт практико-ориентированного проекта

Название проекта: «Разделительные и выделительные знаки препинания в простом предложении».

Учебный предмет: русский язык.

Тип проекта: групповой, кратковременный проект, практико-ориентированный.

Объект исследования: знаки препинания в простом предложении.

Предмет исследования: функция знаков препинания в простом предложении.

Информационная поддержка: научная, учебная и специальная литература.

Цель проекта: создание учебных материалов по теме «Пунктуация в простом предложении».

Задачи проекта: повторить теоретический материал по теме «Пунктуация в простом предложении»; используя учебник «Русский язык. 8 класс» и дополнительные источники Интернет, составить учебный материал в форме информационной карточки и тестового задания на проверку знаний по теме.

Гипотеза исследования: повышение познавательной активности, уровня теоретических знаний, практических умений и навыков.

Методы исследования: поиск, сбор информации из различных источников (учебник «Русский язык. 8 класс», словари, тексты художественных произведений, Интернет-ресурсы); сравнение, обобщение, выводы.

Возраст участников проекта: 14–15 лет.

Предполагаемый продукт проекта: тест «Пунктуация в простом предложении» и мультимедийная презентация.

При условии правильной организации проектной деятельности обучающиеся незаметно для себя овладевают нравственными нормами, усваивают моральные требования, у них развиваются нравственные чувства, закрепляются определённые формы поведения. Выполняя работу в группах, дети имеют возможность развить лидерские качества. Участие в проектной деятельности повышает уверенность в себе, что позволяет успешнее учиться.

В ходе выполнения проектов учащиеся проявляют творчество, активность и самостоятельность. Метод проектов учит применять знания на практике, формирует те универсальные учебные действия, которые пригодятся в любой сфере деятельности:

- развивает умения самовыражения, самопрезентации и рефлексии;
- формирует навыки самостоятельности в мыслительной, практической и волевой сферах;
- развивает поисковые (исследовательские) умения;

- воспитывает целеустремлённость, толерантность, коллективизм, ответственность и творческое отношение к делу.

Таким образом, метод проект направлен на личностное, познавательное и коммуникативное развитие школьника.

Литература:

1. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В. «Формирование универсальных действий: от действия к мысли» — М.: Просвещение, 2010.
2. Мартыненко О. В. Проектный метод в обучении на уроках русского языка и литературы. От теории к практике [Текст] // Педагогика: традиции и инновации: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2015. — С. 150–153. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/147/7247/> (дата обращения: 27.10.2019).
3. Нарушевич А. Г. Русский язык. Проекты? Проекты... Проекты! 5–11 классы: учебно-методическое пособие / А. Г. Нарушевич / Под ред. Н. А. Сениной. — Ростов н/Д: Легион, 2013. — 78 с.
4. Сабирова Д. Т. Проектная деятельность на уроках русского языка и литературы // Молодой ученый. — 2015. — № 2.1. — С. 28–30. — URL <https://moluch.ru/archive/82/15008/> (дата обращения: 27.10.2019).

Проблемы организации современного урока информатики в школе

Зеленецкая Людмила Павловна, студент магистратуры
Российский государственный социальный университет (г. Москва)

Данная работа является описанием трудностей, с которыми сталкиваются учителя информатики, в современных образовательных организациях.

Ключевые слова: информатика, школа, урок, академический час, школа, компьютерная техника, образовательная программа, учитель информатики.

Информатика в школе — самая молодая из всех школьных дисциплин и, пожалуй, самая проблемная. Одной из проблем является недостаточная разработанность методик преподавания информатики. Информатика не может взять уже разработанные методики обучения из математики, физики и других школьных предметов, так как все эти предметы не похожи на информатику своей структурой — содержание образовательной программы и разные цели обучения. Конечно, сходства имеются, например, в способе организации преподавания учебного материала и в методике обучения, построения урока.

Информатика в школе для учеников — это освоение обучающимися информационных технологий и пользование полученными знаниями и на других предметах: подготовка рефератов, докладов, презентаций. Поэтому на учителя информатики возлагается огромная ответственность, так как информатика вокружает нас и ее нужно знать, уметь пользоваться технологиями.

И вот тут появляются некоторые проблемы в организации урока в школе, которые ниже приведены:

- Знания и умения по информатике ученик приобретает не только на уроках информатике и не только в школе.
- Уроков в программе недостаточно, чтобы приобретать достаточное количество знаний. Количество часов по классам в стандартной общеобразовательной школе России приведено в таблице № 1.
- Количество компьютерной техники ограничено во многих школах, ученики начинают работать парами или, что

еще хуже, по 3–4 человека за одним компьютером. Такая совместная работа не дает положительные результаты, так как позже по одному им становится сложно самостоятельно справляться с заданиями.

- Обучающиеся имеют разную возможность в использовании компьютера для выполнения домашнего задания, так как у всех семей разные возможности в обеспечении техникой дома.

- Несоответствие учебников по информатике уровню, который требуется на ГИА-9 и ГИА-11, а также высокие темпы развития информатики просят того, чтобы учебники постоянно обновлялись, так как технологии не стоят на месте, учителю постоянно нужно обучаться и привносить изменения в своё преподавание и изменения учебного плана, возможно даже, в середине учебного процесса/года, для того, чтобы ученики получали актуальную информацию на уроках. К сожалению, зачастую, учебниками не пользуются на уроках именно потому что они отстают от развития в информатике в мире.

- Работа за компьютером не должна превышать 10–30 минут (в зависимости от возраста учащихся).

- Во многих школах, к сожалению, несовременная техника, либо устаревшее, в нерабочем состоянии, ПО; нет человека, который отвечает за производительность компьютерной техники.

В XXI веке мы наблюдаем тенденцию стремительного технологического, социального и информационного роста, что, ко-

Таблица 1. Количество часов в неделю в образовательной программе в соответствии с ФГОС в начальной, средней и старшей школе

Класс	Количество часов в неделю
1	1 академический час
2	1 академический час
3	1 академический час
4	1 академический час
5	1 академический час
6	1 академический час
7	1 академический час
8	1 академический час
9	1 академический час
10	1 академический час
11	1 академический час

нечно же, влияет на изменения программы, которая включает в себя наличие системы ключевых компетенций у специалистов, способных к успешной самореализации, обучению на протяжении жизни.

Также существует целый ряд проблемных и качественных характеристик программного обеспечения, предназначенных для постоянного обучения учащихся соответствующим возрастным категориям; недостаточное количество часов для организации полноценного изучения предмета, соблюдения санитарно-гигиенических норм и другое. Решение этих проблем и нерешенных задач невозможно без совершенствования методики преподавания информатики, основанной на принципах преемственности и последовательности в обучении.

Информатика все больше оказывает влияние на процессы дальнейшего развития общества. Она становится доминиру-

ющим фактором, определяющим общий потенциал общества и перспективы его развития. Информатизация общества является важнейшей составляющей современной цивилизации, которая характеризуется высоким уровнем информационных и коммуникационных технологий и развитыми информационными структурами. Информатика превращается из принципиально технической в фундаментальную науку об информации и информационных процессах в природе и обществе.

Общая образовательная и практическая значимость школьного курса по информатике будет неуклонно расти и расти с каждым годом, набирая огромный потенциал. Информатика уже сегодня играет значительную роль в подготовке молодого поколения к плодотворной деятельности в информационном обществе в будущем.

Литература:

1. Гольдин Информационная грамотность: международные перспективы / Под ред. Х. Лау. Пер. с англ. М.: МЦБС, 2010.— С. 240.
2. Колин К.К. О структуре и содержании образовательной области «Информатика» // Информатика и образование.— 2000.— № 10.— С. 3–10.
3. Матросов, В. Л. Теоретические основы информатики: Учебник / В. Л. Матросов.— М.: Academia, 2017.— 832 с.

Расширение образовательной безбарьерной среды и социализация детей с ОВЗ посредством регионального компонента

Казаква Алла Сергеевна, педагог-психолог;
Позднякова Алла Владимировна, учитель-логопед
МАДОУ г. Краснодара «Детский сад № 216 »Кораблик детства»

Знакомство ребенка с ОВЗ с элементами городского туризма и краеведением способствует всестороннему развитию личности, т.к. данный вид деятельности направлен на совершенствование его интеллектуального, духовного и физического развития. Это дает ребенку уверенность чувство-

вать себя полноправным членом общества, спокойно воспринимать ограниченные возможности своего здоровья. В Государственном Русском музее для детей с ОВЗ более семи лет работает арт-терапевтическая студия, по программе «Шаг навстречу». Проблема включения (инклюзии) детей с особыми

образовательными потребностями в систему общего образования в условиях развития современного общества весьма актуальна.

С 2010 года функционирует структурное подразделение «Лекотека» на базе МАДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 216 «Кораблик детства». Специалисты активно включают в свою инклюзивную и коррекционную работу инновационные технологии по данной теме. Одной из наиболее универсальных

технологий, применяемой нами, является технология проблемно-диалогового метода. Актуальность данной технологии обусловлена тем, что она построена на принципах развивающего обучения. Диалог является основой данного метода и предполагает не просто поочередный обмен информацией, а совместный поиск общих позиций, их соотнесение. Для эффективной работы по предложенной теме мы ставим следующие задачи, согласно ФГОС ДО (таблица 1).

Таблица 1

Задача	Ожидаемый результат
Создание единой психологически комфортной среды для детей, имеющих разные стартовые возможности во время проведения различных досуговых форм с учетом регионального компонента	Повышение игровой компетенции у клиентов Лекотеки; Освоение навыков сотрудничества ребенком в кругу сверстников и взрослых; Опыт позитивного взаимодействия с внешним социумом; Воспитание инициативности у ребенка; Внимание родителей и педагогов к инициативам детей
Создание элементов интегрированного обучения и развития на основе игровых и диалоговых форм взаимодействия с ребенком	Осознание своей успешности у ребенка; Достижение субъект-субъектных отношений в процессе приобретения социально-культурных навыков
Приобретение этической и эстетической формы иммунитета участниками досуга	Позитивный выход из проблемных ситуаций; Умение выражать и осознать свои потребности; Расширение полученного конструктивного опыта семьи в сообществах интернета после посещения мероприятий; Осознание себя активной единицей общества

Парковый комплекс «Краснодар» — городская достопримечательность, входящая в лучшие парковые зоны страны. Архитектура парка включает скейт-парк, скалодром, спиральную смотровую и водную площадки, где можно поплескаться водой из специальных орудий. В детских зонах есть специально оборудованные песочницы, которые установлены так, что ветер не сдувает с них песок; зеленый лабиринт, в котором спрятаны музыкальные инструменты. Данные игровые и арт-объекты являются хорошим инструментарием для таких передовых технологий как сенсорная интеграция в диалоге и метод прелингвистического обучения Милье (это метод следования за ребёнком в игре, исходя из его стартовых возможностей). Зеленая парковая зона наполнена разнообразными уникальными растениями, такими как, например, тропическое дерево Грандифлора из Мадагаскара.

Такой подход способствует обогащению представлений об окружающем мире и пополнению пассивного / активного словаря ребенка. Процесс восприятия искусства и основ краеведения детьми с ОВЗ представляет собой сложную психическую деятельность, сочетающую в себе познавательные и эмоциональные моменты. Занятия художественно-эстетической деятельностью во время посещения достопримечательностей города имеют следующие преимущества:

- способствуют сенсорному развитию детей;
- развивают способности различать цвет, форму, звуки;
- обеспечивают понимание языка различных видов искусства и игровой компетенции.

На базе МАДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 216 «Кораблик детства» структурное подразделение «Лекотека» систематически проводит мероприятия по посещению достопримечательностей города Краснодара (таблица 2).

Таблица 2

Наименование мероприятия	Цель мероприятия	Дата исполнения
<i>Прогулки на теплоходе по реке Кубань</i>	Цель: учить детей проявлять эмоциональную палитру чувств, расширять знания о главной реке Кубани. Закрепить понятие о том, что у всякой реки существует свой животный и растительный мир. Развивать наблюдательность, расширять кругозор, формировать интерес к познанию окружающего мира. Отметить то, что вода — это дом для рыб, растений и животных, о необходимости охраны водных ресурсов	<i>сентябрь</i>

Таблица 2 (продолжение)

Наименование мероприятия	Цель мероприятия	Дата исполнения
<i>Посещение Океанариума г. Краснодара</i>	Цель: расширить представление и знания ребят об океанариуме и его обитателях; создать атмосферу океана и водного мира для детей.	<i>октябрь</i>
<i>Путешествие в «Мир сказок»</i>	Цель: развивать эмоциональную отзывчивость и коммуникативные способности. Воспитывать устойчивый интерес к художественной литературе. Формировать интерес к русским народным сказкам; умение договариваться и действовать в коллективе.	<i>январь</i>
<i>Посещение контактного зоопарка</i>	Цель: познакомить детей с представителями разных видов диких животных Краснодарского края и других обитателей флоры и фауны. Воспитывать бережное отношение к животным, к охране природы. Обогащать сенсорный опыт ребенка.	<i>апрель</i>
<i>Прогулка на Станцию «Юннатов»</i>	Цель: уточнить понятие «Станция юннатов», «сад», «огород», «цветник», «теплица», «газон». Познакомить с названиями растений цветника; с обитателями зооуголка. Обратить внимание на порядок и чистоту — результат работы многих людей.	<i>май</i>

Примерный план игровой образовательной ситуации в парковой зоне с детьми и родителями (таблица 3).

Таблица 3

Часть	Минутка вхождения в проблему	Применяемые приемы (релаксация и позитивная установка)
I часть	Игра «Мое имя»	прием установления причинно-следственной связи
	Игра «Собери рюкзачок»	прием классификации и обобщения
	Игра «Цапли и Лягушки»	обучение внимательно слушать и запоминать задание
	Игра «Кочки»	использование приема сенсорной интеграции
	Упражнение «Раз, два, три — к дереву беги»	использование приемов нейропсихологии и логоритмики
II часть	Игра «Мельница»	метод игровых стратегий (актуализации желаний)
	Упражнение с игровым набором Фребеля	метод сопровождения ребенка в игре (А. М. Казьмина)
	Игра «Громкие сигналы»	обучение детей различать одинаковые звукокомплексы по громкости
	Этюд «Волшебная тучка»	психогимнастика с элементами медитации
III часть	Рефлексия с использованием метода активного слушания	технологии успешного общения с детьми Ю. Б. Гиппенрейтер, метод АМО
	Танец «Дружбы»	флешмоб (под динамическую музыку), с сопровождением танцевально-двигательной терапии
	Ритуал прощания: игра «До свидания»	использование стратегии на положительное подкрепление

Говоря о педагогическом воздействии культурно-массовых мероприятий на ребенка, нельзя не отметить еще один важный момент — психотерапевтическое воздействие на ребенка. Как видно из исследований последних лет Воронова А. А. [1] и Демченко О. А. [4], процесс социализации и развития детей нужно рассматривать в контексте. Совместное участие в досуге клиентов «Лекотеки» расширяет их

социальный опыт, учит взаимодействию, обеспечивает коррекцию коммуникативной сферы. Психокоррекционный эффект воздействия арт-терапии и сил природы на ребенка выражается также в эффекте «очищения» от накопившихся негативных переживаний.

В аспекте данной проблемы мы применяем следующие методики (таблица 4).

Таблица 4

Методики	
<i>Арт-терапевтические технологии</i>	Лечение искусством, решение задач знакомства со своим внутренним «Я». Формирует представления о себе, как о личности; снимает психоэмоциональное напряжение; развивает мелкую моторику. Развивает коммуникативные навыки, способность к творчеству.
<i>«Дары Фребеля»</i>	Эффективная технология по развитию интеллектуальных, познавательных, игровых способностей через игровую деятельность. Применение технологии Фребеля в игровых ситуациях способствует развитию эмоционального интеллекта дошкольников (составление пиктограмм), закреплению навыков совместных действий. Детали конструктора легко размещаются на горизонтальных поверхностях и легко транспортируются в детских рюкзаках.
<i>Метод активного слушания</i>	Это способ ведения беседы с детьми, когда слушающий активно демонстрирует, что он слышит и понимает, в первую очередь, чувства говорящего. Применение этого метода позволит развить чувство эмпатии у детей группы. Метод разрешает конфликтные ситуации во время досуга.
<i>Песочная терапия</i>	Направление арт-терапии, благоприятствует развитию эмоционального интеллекта, позволяет стимулировать переживания чувств успеха у нерешительных детей, помогает детям определять эмоции, актуализировать свои желания во время и после посещения мероприятий.
<i>Здоровьесберегающая технология</i>	Медитация, дыхательная гимнастика, которые способствуют освоению детьми приемов само-релаксации, снятию психо-мышечного напряжения и профилактике детской агрессии.
<i>Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ)</i>	Позволяют заинтересовать и привлечь внимание детей во время прогулок и образовательной ситуации. В группах WhatsApp и Facebook, Instagram сети родители делятся полученным опытом и расширяют пространство безбарьерной среды.

Полученный опыт работы имеет практическую и теоретическую значимость на пути создания безбарьерной образовательной среды для детей с ОВЗ. Нужно отметить, что качественно изменились взгляды родителей — клиентов «Лекотеки»: они стали внимательней к инициативам своих детей, у них появилась терпимость к негативному восприятию социумом особенностей развития их ребенка. Это позволило повысить со-

циальную культуру детей и родителей, изменить взгляды на адаптационные возможности ребенка и его здоровья. Данный опыт будет полезен педагогам и специалистам в инклюзивной работе с детьми с ОВЗ. Практический материал на основе инновационных технологий помогает эффективному достижению субъект-субъектных отношений между участниками образовательного процесса.

Литература:

1. Источник: <https://uchebasovet.ru/vopros-otvet/oformlenie-stati-v-spiske-literatury-po-gostu.html>. Арт-терапия для дошкольников. Учеб.-метод. пособие /Воронова А. Сфера, 2018.— 128 с.
2. В гостях у песочной Феи. / Н. В. Кузуб, Э. И. Осипук. Речь, 2011.— 61с.
3. Гиппенрейтер, Ю.Б. «Общаться с ребенком. Как?». М., АСТ, 2016.
4. Демченко О. А. Социально-культурные технологии рекреаций городского населения в парках культуры и отдыха. Автореферат на соискание к.п.н. МГУКИ, 2007 г.
5. Молчанова Е. 300 игр для развития слухового внимания ребенка. Ростов-на-Дону, «Феникс», 2020.
6. Подвижные игры для детей старшего дошкольного возраста. учеб. метод. пособие /: А. С. Галанов. М.: Вентана-Граф, 2015.— 64с.
7. Привет, Ножки!. Сер.: / Перевод.: Серебренникова Н. А. М.: Генезис, 2010.— 143с.
8. Карпова Ю.В. Использование игрового набора «Дары Фребеля» в образовательной области «Социально-коммуникативное развитие»: Метод. рекомендации / Ю. В. Карпова, В. В. Кожевникова, А. В. Соколова; Под. общ. ред. В. В. Кожевниковой.— М.: ООО «Издательство »ВАРСОИ», Самара, 2014.— 44 с.

Игра как способ обучения детей школьного возраста

Колесникова Анна Ярославовна, педагог дополнительного образования;
Колесников Евгений Юрьевич, педагог дополнительного образования
ГБОУ г. Москвы «Школа № 1231 имени В. Д. Поленова» (г. Москва)

В статье затрагивается тема альтернативного обучения детей школьного возраста. Как добиться результата, не усложняя программу обучения? Чем живут дети в 21 веке и что важно при обучении? Проведено исследование на основе обучения в игровой форме для детей разного возраста, на примере внеурочного кружка «Инженерный дизайн и аддитивные технологии».

Ключевые слова: игра, игровое обучение, инженерный дизайн, альтернативный способ обучения, детское развитие.

С чего дети начинают своё развитие? С игр в различные материальные объекты. Меньшую часть своей жизни ребенок познает мир вокруг себя и развивается благодаря играм. Взрослея, ребенок идет в школу и там он отдает практически весь свой день познанию точных наук, а игры остаются той маленькой частью детского отдыха. Однако, с появлением новых технологий, дети начинают отдавать большее предпочтение играм, передвигая школу на второй план. Как ни странно, падает интерес к обучению, тяга к знаниям и творческое развитие.

В своё время писатели-демократы Н.Г. Чернышевский и Н.А. Добролюбов искали новые средства и методы борьбы с недостатками в воспитании подрастающего поколения. Они рассматривали игру как одно из действенных средств нравственного, физического и умственного воспитания, подчеркивали связь детских игр с окружающей детей жизнью [1].

Выдвигая гипотезу о том, что игры могут стать не только средством отдыха, а полноценным обучающим процессом для поднятия интереса и желания детей ходить в школу и увлекаться обучением, была поставлена цель внедрения игры в школьную программу на примере внеурочного кружка по инженерному дизайну и аддитивным технологиям.

Значение игры в жизни ребенка давно оценило мировое общество, создав в 1961 г. Международную ассоциацию по защите права ребенка на игру (ИРА). В 1977 г. ассоциация опубликовала Декларацию права ребенка на игру, в которой заявлено, что дети — фундамент будущего, а игра — неотъемлемая часть этого фундамента:

- дети играли и играют во всех культурах и во все времена;
- игра, так же как и базовые потребности в питании, здоровье, безопасности и образовании, жизненно необходима для развития потенциала любого ребенка;
- игра — это средство общения и самовыражения, объединяющее мысль и действие; игра дает чувство удовлетворения и успеха;
- игра инстинктивна, произвольна и спонтанна;
- игра помогает детям развиваться физически, интеллектуально, эмоционально и социально;
- игра — это способ учиться жить, а не просто времяпрепровождение [2, с.3].

Для доказательства гипотезы был проведен первоначальный опрос среди 45 школьников разного возраста (рис. 1).

Из опроса следовало, что большая часть школьников играют в какие-либо игры независимо от возраста. А это значит, что заинтересованность в занятиях, которые будут подразумевать игровой характер будет велика.

Первые занятия носили ознакомительный характер с программой по моделированию, 3d-ручкой и 3d-принтером.

Дети младшей школы занимались 3d-ручкой, дети среднего и старшего звена моделированием в программе Autodesk Inventor.

Предлагая детям простейшие модели, а иногда самостоятельную работу, в которой каждый вносил какие-то изменения в модель, дети весело и дружно проводили время, показывая друг другу, что каждый придумал. Через несколько индивидуальных занятий подобного характера с усложнением и откры-

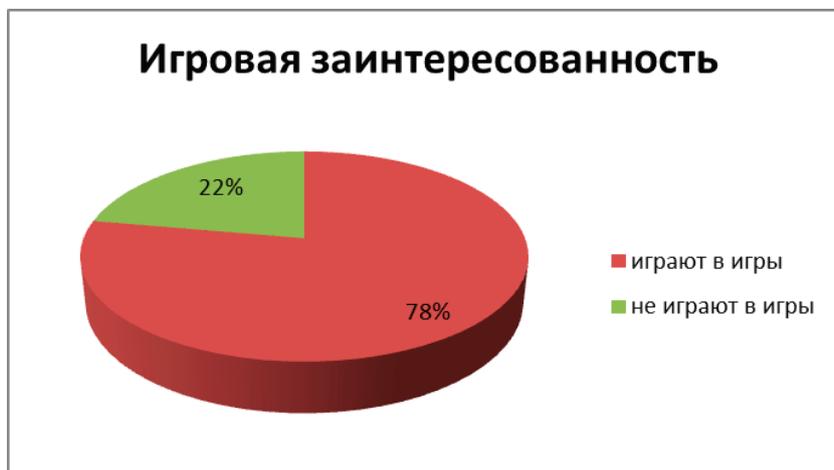


Рис. 1. Диаграмма социологического опроса среди школьников разного возраста

тием новых инструментов моделирования, детям был предложен проект по командам. Для того, чтобы оба напарника вносили свою лепту в проект, каждый моделировал какую-то определенную часть общей сборки, добавляя свой элемент, который придумывал дома. А для наибольшей заинтересованности, модели дети должны были создать на сложность и скорость, отсюда следовало, что закончить проект ученики смогут вовремя, придя на все занятия. Затем команды распечатывали на 3d-принтере все модели, а игровой характер приобрел цветовой аукцион. Аукцион представлял собой игру в слова, где соревновательным элементом было большее кол-во названных инструментов для моделирования. Далее имела место обработка напечатанной модели и сборка своего прототипа. А результатом стало выступление в показательных соревнованиях между одноклассниками, где судьями были сами дети, которые высказывая свое мнение, отдавали свой голос за лучшую идею для начальной модели. Результат был ошеломительный: восторг в глазах детей, желание делать еще и еще.

Для детей младшей школы было несколько другое занятие с внедрением игры. Для младших школьников важным фактором являлась усидчивость на занятии, поэтому необходимо было построить кружок так, чтобы дети не устали. Детям был предложен общий проект, под названием: «Мой мир», который был наполнен моделями, сделанными своими руками, при помощи трафаретов и 3d-ручки. Каждый высказывал своё мнение, касательно того, что бы хотел видеть в своём маленьком мире. И все дружно предлагали варианты дизайна модели и цветовой гаммы. Затем все изготавливали свои модели, помогая друг другу в поддержках и соединительных элементах. Для интереса к занятиям, каждый, выбирая свой цвет, представлял животное,

которое ассоциируется с этим цветом, и рассказывал, что о нём знает.

При изучении основ моделирования у обучающихся формируется не только образное и абстрактное мышление, навыки работы с трехмерной графикой, но и практические навыки работы с 3D — принтером, которые могут быть применены в компьютерном дизайне, дизайне интерьера, науке, образовании, архитектурном проектировании, в современных системах медицинской визуализации, в подготовке научно-популярных видеороликов, во многих современных компьютерных играх, в мультипликации, Web-дизайне, печатной продукции и во многих других областях.

В конце проектов учеников был проведен еще один опрос, в котором отражались отзывы детей, касательно занятий с внедрением игровой деятельности. Дети остались довольны занятиями, и хотели бы, чтобы все занятия проходили так же весело и легко.

Задания можно усложнять, можно продумывать все до мелочей, ведь желание детей в большей степени зависит от подачи самого материала. Игровой характер занятия, как ни странно, не позволил детям уставать, а это важно для полноценного развития. Такой вариант подходит всем, так как вызванный интерес сопровождается хорошим настроением, поэтому ребенок погружается в занятие с головой и тем самым усиливается мозговая активность. Очень важно уметь работать вместе, так как это воспитывает в ребенке равноценные права и возможность влиться в любой коллектив в дальнейшем. Обстановка доброжелательности, доверия, взаимопомощи, уважение и признание в группе сверстников, сопереживание и взаимодействие с партнерами,— всё это является стимулом и главной ценностью игрового обучения [3].

Литература:

1. Взгляды педагогов на игру и обучение [Электрон. ресурс]. URL: http://studopedia.ru/15_91307_vzglyadi-na-igru-pedagogovi-uchenih.html (дата обращения 05.07.2020)
2. Т. П. Авдулова Психология игры, современный подход. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Издательский центр «Академия» — 2009 г.
3. Игра в жизни ребенка [Электрон. ресурс]. URL: <http://obu4ayka.ru/stati/igra-v-zhizni-rebenka-psihiologiya.html> (дата обращения 05.07.2020)

Проблема преемственности в изучении текстовых задач в детском саду и начальной школе

Лямина Ольга Игоревна, студент магистратуры
Смоленский государственный университет

В статье автор анализирует методические подходы к обучению решению текстовых задач в детском саду и начальной школе; пути их преемственности.

Ключевые слова: преемственность, текстовая задача, дошкольник, младший школьник.

Выявление и исследование факторов, влияющих на развитие обучающихся и на осознанное усвоение ими программ-

ного материала на каждой ступени образования является актуальной педагогической проблемой и для теории, и практики об-

учения. Особое место в решении данной проблемы отводится разработке вопросов преемственности между детским садом и начальной школой.

Проблема преемственности издавна интересовала ученых. Еще Я. А. Коменский говорил о необходимости установления «стройной единой системы школ», преемственной на всех ступенях. Свой вклад в развитие этого направления в педагогике внесли И. Г. Песталоцци, Ф. Фребель, Г. Оуэн, И. Ф. Герберт, П. Лесгафт, П. Каптеров, К. Д. Ушинский и другие.

С точки зрения педагогической науки преемственность определяется, как «установление необходимых связей и правильного соотношения между частями учебного предмета на разных ступенях обучения» [5, с. 485], как связь, «когда новый материал логически связывается с ранее изученным материалом, опираясь на него» [2, с. 75].

Особенно актуальным вопрос преемственности на дошкольной и начальной школе ступенях образования звучит в настоящее время, когда в ДООУ и начальной школе действует многообразие различных авторских программ.

Е. Н. Асмолова выделяет следующие основания преемственности, которые, как утверждает автор, обеспечивают общую готовность детей к освоению программы начальной школы, являются исходными ориентирами начального общего образования:

- «развитие любознательности у дошкольников как основы познавательной активности будущего ученика;
- развитие способностей ребенка, как способов самостоятельного решения творческих и других задач;
- формирование творческого воображения, как направления интеллектуального и личностного развития ребенка;
- развитие коммуникативности, как необходимого условия успешности учебной деятельности» [1].

Одной из важнейших задач деятельности образовательных учреждений современной системы образования сопряжена с отождествлением мира дошкольника и ребенка младшего школьного возраста. Достаточно часто задачи «общего развития ребенка» в дошкольных учреждениях отходят на второй план, уступая место обучению. Более того, содержание, методы и приемы, формы организации образовательного процесса не всегда соответствуют возрастным и психолого-педагогическим особенностям детей дошкольного возраста. Зачастую в детский сад механически переносятся школьные методы работы: фронтальные формы обучения, опросы детей, ответы у доски, иногда задавание домашнего задания и т. п.

Все это негативно сказывается на здоровье детей, вызывая отрицательную эмоциональную реакцию у ребенка, и как результат, нежелание идти в школу. К тому же раннее предметное обучение порождает у части первоклассников иллюзию, что они уже знают материал, что приводит к потере интереса к школьному обучению уже с первых школьных, тормозит процесс формирования навыков учебной деятельности, умственного развития.

В связи с этим следует пересмотреть на данных ступенях образования:

- общие подходы к организации воспитательно-образовательного процесса;

- принципы построения программы и методик работы;
- принципы отбора и подготовки педагогических кадров и т. д.

В рамках данной статьи мы рассматриваем пути решения проблемы преемственности на примере изучения текстовых задач в детском саду и начальной школе.

Так, Л. П. Стойлова, А. М. Пышкало определяют понятие «текстовая задача», как «описание некоторой ситуации (ситуаций) на естественном языке с требованием дать количественную характеристику какого-либо компонента этой ситуации, установить наличие или отсутствие некоторого отношения между компонентами или определить вид этого отношения» [7, с. 112]. Иными словами, текстовая задача может трактоваться как описание реальной жизненной ситуации, в которой даны числа и требуется выполнить арифметическое действие (действия) над ними для ответа на поставленный вопрос.

Обучение решению задач занимает особое место и в детском саду и начальной школе. Целесообразность включения задач в курс математики начальной школы и ДООУ обусловлена следующими положениями:

- используемые в текстовых задачах житейские понятия и представления являются исходными для формирования у учащихся первоначальных математических понятий — с другой стороны, такие задачи позволяют учащимся видеть за математическими понятиями и отношениями вполне реальные жизненные ситуации;
- решение арифметических задач позволяет ребёнку осознать практическую значимость тех математических понятий, которыми он овладевает в процессе изучения математики в детском саду и начальной школе;
- обучая дошкольников и младших школьников решению текстовых задач, педагоги имеют возможность формировать у ребенка «общие методы» работы над задачей, развивать математическую речь;
- учащиеся знакомятся с явлениями окружающей действительности, имеющими важное мировоззренческое значение и основой для формирования моральных качеств (дисциплина, аккуратность, воля). Следовательно, текстовые задачи выступают и как объект изучения, и как средство формирования математических понятий.

Содержание понятия «задача» и процесс обучения ее решения на дошкольной и начальной школьной ступенях образования опираются на жизненный опыт детей, уровень развития их предметно-действенного и предметно-образного мышления, что обеспечивает постепенное вхождение обучающихся в мир математических понятий, терминов, символов, что способствует развитию как эмпирического, так и теоретического мышления.

Сравнительный анализ методических подходов в изучении задач в ДООУ и начальной школе показывает, что в зависимости от принципов / основных концептуальных положений, лежащих в основе каждой программы, определяются методы и приемы работы. Наиболее созвучны, что естественно, с данной точки зрения, традиционные программы детского сада (От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н. Е. Вераксы,

Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой) и начальной школы (Программа М. И. Моро (УМК «Школа России»)).

Изучив многообразие методических рекомендаций, связанных с обучением младших школьников решению задач, можно выделить два принципиально отличающихся друг от друга подхода.

Один подход нацелен на формирование у детей умения решать определённые типы задач, сначала простых, а затем составных. В русле этого подхода простая задача является основным средством формирования понятий (смысл сложения, увеличить на ..., уменьшить на ..., разностного сравнения) — программа М. И. Моро. В связи с этим к решению простых задач ребята приступают уже во второй четверти первого класса. На этом этапе решение простой задачи происходит как выполнение предметной операции, и ученик не осознаёт, что в данном случае он произвёл то или иное арифметическое действие. При этом следует отметить, что, соотнося данное учителем описание (текст задачи) и его предметную иллюстрацию, дети могут ответить на вопрос задачи и, не выполняя арифметического действия, используя счёт предметов. Другими словами, выбор арифметического действия и запись решения задачи не воспринимаются ребёнком как осознанная необходимость. Поэтому главным способом организации деятельности младших школьников является показ образца решения задачи и его закрепление в процессе выполнения однотипных упражнений (задач).

Литература:

1. Асмолова Е. Н. Об организации взаимодействия образовательных учреждений и обеспечение преемственности дошкольного и начального общего образования // Дошкольное воспитание. 1994. — № 6. С. 17–22.
2. Казанский Н. Г., Назарова Т. С. Дидактика (начальные классы). — М.: Просвещение, 1978.
3. Моро М. И. Математика. Программа и планирование учебного курса. 1–4 класс: пособие для учителей общеобразовательных учреждений / М. И. Моро, С. В. Степанова, Г. В. Бельтюкова, М. А. Батанова, Ю. М. Колягин, С. И. Волкова. М.: Просвещение, 2010.
4. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. — М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014.
5. Педагогическая энциклопедия. — М.: Просвещение, Т. 3. 1998.
6. Сборник программ для начальной школы. Система Л. В. Занкова. Самара. Изд-во «Учебная литература»: Издательский дом «Федоров», 2015.
7. Стойлова Л. П. Основы начального курса математики. / Л. П. Стойлова, А. М. Пышкало. М.: Просвещение, 1998.

Цель другого подхода — научить детей выполнять семантический и математический анализ текстовых задач, выявлять взаимосвязи между условием и вопросом, данными и искомыми и представлять эти связи в виде схематических и символических моделей — программа И. И. Аргинской. Этот подход ориентирован на формирование обобщённых умений: читать задачу, выделять условие и вопрос, устанавливать взаимосвязь между ними, осознанно использовать математические понятия при выборе арифметических действий для ответа на вопрос задачи. Процесс решения задач рассматривается при этом как переход от словесной модели к модели математической или схематической.

Методика изучения задач в детском саду и начальной школе предполагает соблюдение определенных этапов: подготовительный, этап введения и закрепления. Методические подходы к реализации каждого этапа имеют свои определенные особенности. Так, в основе раскрытия понятия «задача» по традиционным программам обучения в ДОУ и начальной школе лежит работа с предметными множествами. Дальнейшее развитие темы также определено преемственностью в содержании, методах и приемах. Однако, система развивающего обучения требует своего особенного подхода.

Таким образом, реалии нашей жизни ставят перед педагогами одну из важнейших задач современного образования — соблюдение преемственности в обучении при здоровьесберегающих условиях.

Модель социально-экономического образования в школе

Малыгина Ольга Владимировна, учитель географии, методист
МБОУ СОШ № 11 г. Чайковский Пермского края

Актуальность введения ФГОС СОО обусловлена современными тенденциями в обществе, связанными с инновационным развитием и модернизацией современной школы в соответствии с основными направлениями приоритетного национального проекта «Образование».

«Создание эффективной национальной системы финансового просвещения в настоящее время является актуальной стратегической задачей российского общества», — считает кандидат экономических наук, доцент кафедры экономической теории и методологии ИЭП ННГУ им. Н. И. Лобачевского Н. Н. Калинкина [1.с.4].

Ключевое событие сентября 2020 года — переход на реализацию стандартов второго поколения на уровне среднего общего образования. ФГОС СОО выдвигает особые требования к организации образовательного процесса в старшей школе: профильность, индивидуальный образовательный маршрут и индивидуальный проект для каждого старшеклассника, организация внеурочной деятельности на уровне СОО для успешной социализации обучающихся [5. с. 1] и т.д.

Ещё два года назад нашей школе и мне, как классному руководителю будущего 10 класса и методисту, предстояло обеспечить решение задач:

- определить профиль и углубленное изучение отдельных предметов;
- спланировать предпрофильную подготовку для профессионального самоопределения обучающихся;
- создать условия для реализации индивидуальных учебных планов;
- организовать сопровождение старшеклассников психологом и классным руководителем в индивидуальной образовательной траектории.

Образовательный запрос выпускников основной школы, планирующих обучение в 10 классе, весной 2018 года показал следующие результаты: 55% обучающихся интересуется профильная математика, 62% — обществознание, 20% — география.

Совместно с коллегами, мною накоплен опыт по преподаванию интегрированных элективных курсов «Экономика моей семьи» в 7 классе, «Как стать успешным на рынке труда» в 8–9 классе, дифференцированного и интегрированного преподавания географии и математики в 8–9 классе на базовом и продвинутом уровне.

Школой накоплен многолетний опыт сотрудничества с социальными партнерами — ФГБОУ ВО «Чайковский государ-

ственный институт физической культуры», ЧФ Пермского национального исследовательского политехнического университета, Совет микрорайона «Текстильщик», МБУ ММЦ «Ровесник», МАУ ДДТ «Искорка».

Ориентируясь на социальный заказ и опыт работы коллектива по реализации системно — деятельностного подхода в образовательной деятельности, выбор был сделан в пользу социально-экономического профиля, в основе которого заложено формирование общей культуры, выработка адекватных представлений о социуме и мире в целом, сути экономических явлений и процессов. Ведущая роль уделяется привитию школьникам финансовой и социально — экономической грамотностей, формированию способности к построению жизненных стратегий для успешного самоопределения в будущем, семейных и трудовых ценностей, развитию индивидуальности, выработке навыков хозяйственной деятельности в различных экономических условиях.

Принципы общешкольной модели социально-экономического образования:

- непрерывности и преемственности, т.е. охватывает все образовательные уровни, урочную и внеурочную деятельность;
- ситуационности, когда интегрируются характерные особенности данной конкретной ситуации в ключевые факторы будущего;
- индивидуализации, как право выбора образовательной траектории и жизненной стратегии на основе личных и профессиональных интересов и склонностей;
- вариативности — определяет широкий спектр видов, форм и способов организации курсов, занятий, событий и т.д.;
- развития у учащихся личностных ресурсов и надпредметных навыков в контексте личностного развития и формирования эффективной стратегии будущего.



Рис. 1. Модель социально-экономического образования МБОУ СОШ № 11 г. Чайковский, Пермский край

Содержательные линии модели

С 2017 года совместно с учителем математики Батуевой Л. Н. апробирован интегрированный элективный курс для 7 класса «Экономика моей семьи» (рецензент Пысина Н. В., к.п.н., доцент Санкт-Петербургского ГУ), цель которого формирование основ экономической грамотности через изучение домашнего хозяйства для успешной социализации подростков.

Первые экономические знания ребенок получает в семье. Именно семья является фундаментом для социализации и получения первых экономических расчетов и проб. Отношения к труду, саморазвитию и достижениям также закладываются семьей. Свою эффективность показала бонусная программа, которая способствует развитию аналитических умений и построению индивидуальной траектории движения в предмете. Каждый вид учебной деятельности (работа на уроке, выполнение мини-проекта, практикума, домашняя работа и т.д.) имеют бонусную стоимость. Оценивать бонусами может учитель, одноклассник или группа учащихся. Особо приветствуется самооценка. Уже в начале полугодия ребята совместно с родителями выбирают для себя интересные и посильные задания, проекты, мини-исследования, за выполнение которых они набирают от 50 до 100 бонусов и получают соответствующую оценку. Ежегодно больше половины учащихся курса набирают от 180 до 200 бонусов, что позволяет фиксировать их активную жизненную позицию и высокую познавательную стратегию [3. с. 414]

В рамках элективного курса предпрофильной подготовки для 8–9 классов «Как стать успешным на рынке труда» [2 с65] (рецензент В. Я. Фокин, к.э.н, доцент, ЧФ ФГБОУ Пермский НИПУ) учащиеся включаются в проектную деятельность по

построению личного образовательно-профессионального пространства, продуктом которого является «Портфолио учащегося». Кроме набора грамот и дипломов, «Портфолио» содержит результаты образовательной деятельности: личный профессиональный план, презентация «Профессия, которая мне интересна», «Профессиональное древо своей семьи» и результаты личных социально-педагогических диагностик по профессиональному самоопределению.

Знакомство учащихся 5–6 классов с азами финансовой грамотности проходит через модульный краткосрочный курс внеурочной деятельности «Финансовая грамотность». Ключевая идея курса — включение учащихся в школьные и дистанционные олимпиады, конкурсы, мини-проекты и выставки по экономике и финансовой грамотности.

Старшая школа занимает особое место в современном образовании. По результатам выпускников старшей школы судят об эффективности работы учителя, школы и всей системы общего образования.

Интегрированные элективные курсы не только углубляют и расширяют предметные знания, но и формируют метапредметные и надпредметные навыки, необходимые для учебной и профессиональной деятельности как в настоящем, так и в будущем.

Например: итоговым занятием курса «Политическая карта мира» стал интегрированный практикум — погружение «Оценка международного события уходящего года», которое заинтересовало старшеклассника. Продуктом деятельности является презентация, где отражены следующие позиции: событие уходящего года; страны-участники, влияние события на мировые отношения или мировое хозяйство; оценка события



Рис. 2. Образовательная деятельность социально-экономического профиля на уровне СОО в школе

ведущими политиками и собственная оценка, прогнозы дальнейшего развития событий.

После выступления учащиеся задают вопросы, высказывают свою точку зрения, участвуют в дискуссии, а педагоги оценивают метапредметную деятельность: публичное выступление, аргументация в дискуссии, умение работать с текстом.

Особое место занимает внеурочная деятельность старшеклассников. Под руководством Дреминой Инги Анатольевны, научного сотрудника отдела воспитания и социализации ИРО Пермского края разработана и апробируется модель внеурочной деятельности старшей школы «FOCUS будущего».

Цель: освоение старшеклассниками надпредметных навыков, позволяющих принимать решения, осуществлять самоконтроль, управлять ресурсами времени, уметь работать в команде, проявлять лидерство через активное взаимодействие и неформальное общение в рамках 6 образовательных модулей и индивидуальных проб в пространстве системы ключевых дел школы.

Литература:

1. Буйлова, Д. В. Формирование у учащихся финансовой грамотности на уроках обществознания / Д. В. Буйлова. — Текст: электронный // электронная библиотека УрГПУ: [сайт]. — URL: (дата обращения: 14.07.2020).
2. Вечерин, А. В. Представления старшеклассников о рынке труда / А. В. Вечерин. — Текст: непосредственный // География в школе. — 2007. — № 4. — С. 65–67.
3. Кадралиева, М. А. Формирование жизненных стратегий у учащихся / М. А. Кадралиева. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2015. — № 16. — С. 413–415.
4. Меркулова, Т. В. Тайм-менеджмент для детей, или Как научить школьников организовывать свое время / Т. В. Меркулова, Т. В. Беглова. — Москва: Педагогический университет «Первое сентября», 2011. — 40 с. — Текст: непосредственный.
5. Приказ Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 413 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования — Текст: электронный // городской методический центр: [сайт]. — URL: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/uchebnaya-literatura/normativnye-dokumenty/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-6-oktyabrya-2009-g-413.html> (дата обращения: 14.07.2020).
6. Экономическое образование старшеклассников общеобразовательной школы в условиях рыночных отношений. — Текст: электронный // disserCat: [сайт]. — URL: (дата обращения: 14.07.2020).

Один из образовательных модулей — краткосрочный курс «Тайм-менеджмент или управление временем» — это система приемов, позволяющих человеку эффективно организовать деятельность по достижению поставленных целей [4. с. 3], доказал свою результативность в рамках программы деятельности классного руководителя.

Продолжается системная работа по созданию новых элективных курсов, системы мониторинга обучающихся старшей школы, апробируются краткосрочные курсы внеурочной деятельности, спроектирована бизнес — игра «Успешная компания» для обучающихся 1–4 классов.

Таким образом, в статье обобщен опыт по апробации модели социально-экономического образования в школе. Следует отметить, что уровень потенциала педагогического коллектива позволяет успешно приступить к реализации модели в 2020–2021 учебном году.

Educational system in Kazakhstan and Great Britain: strengths and weaknesses

Maratova Albina, student

Scientific adviser: Otyzbayeva Karlygash, senior lecturer

Eurasian National University named after LN Gumilev (Nur-Sultan, Kazakhstan)

Education is the process of facilitating learning, or the acquisition of knowledge, skills, values, beliefs, and habits. Educational methods include teaching, training, storytelling, discussion and directed research. Education began in prehistory, as adults trained the young in the knowledge and skills deemed necessary in their society. In pre-literate societies, this was achieved orally and through imitation. Story-telling passed knowledge, values, and skills from one generation to the next. As cultures began to extend their knowledge beyond skills that could be readily learned through imitation, formal education developed. Schools existed in Egypt at the time of the Middle Kingdom. In most countries today, full-time education, whether at school or otherwise, is compulsory for all children up to

a certain age. Due to this the proliferation of compulsory education, combined with population growth, UNESCO has calculated that in the next 30 years more people will receive formal education than in all of human history thus far. [1].

Education plays a very important role in our life. It is one of the most valuable possessions a man can get in his life. During all the periods of human history education ranked high among people. Human progress mostly depended upon well-educated people. Self-education is very important for the development of human's talents. Only through self-education a person can become a harmonically developed personality. A person becomes a highly qualified specialist after getting some special education. And professionalism can be reached

only through it. We get our knowledge of this world and life through education. Many famous discoveries would have been impossible if people were not interested in learning something. Education develops different sides of human personality, reveals his abilities. Besides, it helps a person to understand himself, to choose the right way in this world. The civilized state differs from others in the fact that it pays much attention to the educational policy. John Kennedy said: «Our progress as a nation can be no swifter than our progress in education». But it doesn't concern only one particular nation. We know that science and art belong to the whole world. Before them the barriers of nationality disappear. So education brings people closer to each other, helps them to understand each other better.

People are changing in modern life and educational system is changing, too. I think we cannot achieve pupil's 100% effective kick-back because education is losing its necessity. The resumes is not required to indicate the level of education. Many professions do not need official paper confirmation. In most cases, a diploma simply cannot confirm real skills. Young people think they risk losing their time for preparing for exams and getting diploma. However, Ministry of Education does everything to educate professional specialists in any sphere. In this work, I am going to identify strong and weak aspects of educational system especially in Kazakhstan and Great Britain.

Educational system of Kazakhstan

The state of modern Kazakhstani education in all its structural divisions — elementary school, secondary school, secondary special educational institutions and higher education, causes serious complaints from almost all the people involved in one way or another: the teaching staff, the students themselves and their parents. Only the officials of the Ministry of Education and Science seem to be happy from year to year reporting on tremendous successes, advancement in world ratings and high results of ISC (IIFK) and UNT(EHT).

First of all, this is a lack of educational institutions themselves, which is why a crowded school is a common fact, which negatively affects the quality of education and the level of knowledge of children.

Secondly, there is a problem of a shortage of specialists, especially with regard to the situation in rural areas, where sometimes, due to the lack of a specialist, training is conducted by a teacher with a different specialization: for example, a philologist give lessons of biology, a physicist — mathematics and chemistry, etc. This shortage of teaching staff is explained, first of all, by the underdeveloped infrastructure of the village and the low salaries of teachers. And it is necessary to solve this problem in a complex.

Thirdly, the general criticism is the low quality of educational literature. It came to the point that the head of state himself touched on this topic in one of his speeches. They made a kind of business out of the textbook production process in which the quality of the content does not even go to the second, but to the third, fourth plan.

Fourth, the process of bureaucratization of the educational process went extremely deep. Countless reports, monitoring and checks do not contribute to the establishment of effective work, both of the teaching staff and of each teacher individually. In fact, the teacher does not have the opportunity to devote himself entirely to the ed-

ucational process — he is busy with reports, summaries, references, monitoring and other nonsense, confirming that the teacher is doing something.

Certification of teachers turns into a process of stuffing methodological and other folders with pieces of paper. All this together leads to ordinary formalism, destroying everything creative, vibrant and extraordinary.

Finally, bureaucracy, of course, cannot be destroyed, but it is certainly necessary to reduce it to a reasonable minimum. In our opinion, it is necessary to reduce the amount of regulatory documentation required by the ministry from regional education departments, choosing only the monitoring of the most significant indicators of the educational process.

Since its inception in 2004, the Communist People's Party of Kazakhstan has repeatedly raised the issue of canceling Unified National Testing (UNT) and returning to traditional exams.

People's Communists believe that the similar form of entrance examinations to universities, which is now accepted in Kazakhstan, namely UNT, is not able to objectively assess students' knowledge, their intellectual baggage and available abilities. Also, UNT assignments do not take into account the specifics of specialized education in grades 10–11 and, therefore, firstly, place graduates in obviously unequal conditions, and secondly, this form of testing students' knowledge is contrary to the goals of the Education Concept itself adopted in Kazakhstan.

In addition, the preparation of UNT and participation in it causes great emotional stress both for students and their teachers and parents. Is that why teenage suicide is on the rise? In addition, the very form of the UNT is not able to effectively resist corruption offenses, as evidenced by systematic annual corruption scandals. Moreover, the UNT system itself serves as an additional catalyst for the penetration of corruption into the education system.

But Kazakhstani educational system has strength, too. In March 2010, Kazakhstan officially joined the Bologna Declaration and became the 47th member of the European Higher Education Area and the first Central Asian state recognized as a full member of the European educational space. After joining the Bologna process, serious changes took place in the higher education system of Kazakhstan that brought, for my opinion, only positive results. [2]

In the ranking of the quality of higher education, the most authoritative is the world ranking of QS universities, which includes the 1000 best universities in the world.

Only ten Kazakhstani universities managed to get into this rating. The best position at the Kazakh National University named after al-Farabi (207 place). By 2025, the challenge is to enter the first 150 universities of the rating.

At the beginning of the year, the Voucher cloud portal compiled a list of 25 of the smartest countries in the world. According to the last indicator, Kazakhstan managed to take the ninth place. [3]

Awareness of the possibilities of using compulsory education has caused in society the development of a movement for non-state and even family education, for a larger share of courses on responsible student choice (with the participation of parents and teachers) in the program of secondary schools, support for self-education, lifelong education throughout a person's active life, out-of-school, distance and additional education, etc.

At the moment, our world is going through hard times with coronavirus and our country is not exception. Distance learning is actual for the moment and Kazakhstan goes well with such way of education. Kazakhstanis has been already using apps such as zoom.us, platonus, kahoot, quizizz to follow grades, do homework, give lectures and games for development.

Scientists at the Faculty of Mechanics and Mathematics of the Eurasian National University have developed a system for online learning. The technology has been used at the university since 2019 and is relevant today during distance learning.

The platform allows conducting lectures online and offline, chatting with teachers and students, tracking lecture attendance, completing tasks, setting grades, conducting trial tests on the materials passed, etc.

According to Daniyar Kozybaev, Dean of the IMF of the ENU, the teacher sees attending an online lecture, how many times the student watched or delivered the lecture, how many times he went into the system, whether he downloaded the assignment or just got acquainted with it, the number of assigned assignments, questions [4]. All statistics are available in the user’s account. Most importantly, students can watch the criteria for evaluating their work, as indicated in the assessment section.

Development is popular not only at the university, but also at school. It is interesting that in the team of developers and programmers of the platform there is not a single IT specialist, only mathematicians. The main developer is A. Tanirbergenov, Senior Lecturer, Department of Algebra and Geometry. The development results were reported in January 2020 of the University Methodological Decade. In the future, scientists want to use the system to conduct distance school olympiads and apply in the creation of a virtual (correspondence) mathematics school of the faculty.

Educational system of Great Britain

Great Britain is a country with an education system that has been actively developed for thousand years. Moreover, the UK education system submits to a strict quality standard.

Main advantages of British educational system are:

1. The educational process begins at the age of 5, and the child is systematically beginning to instill a love of knowledge, they are preparing to become a diligent student, they are instilling good manners.
2. In most of the British educational institutions, highly qualified teachers with academic degrees who help to fully open the student teach.
3. From an early age, children are accustomed to the test form of knowledge assessment, while in Russia they are only trying to attach to this. But, despite this, tests are not an indicator of knowledge, therefore, this item can be attributed to shortcomings, both in the UK and in Russia.
4. Education in the UK is consistently maintained at the highest level and is constantly confirmed by international general educational, which facilitates attempts to copy the model of education in other countries. [5]

It is believed that one of the main disadvantages of studying in the UK is its cost. Indeed, not everyone can afford to send a child to a private English school or pay for university tuition themselves, but the cost of studying in the UK is lower than, for example, in the USA, and by prestige it is not at all inferior or even surpasses it.

Secondly, English boarding schools are known for their strict discipline, which is both a plus and a minus. On the one hand, the child will not be left unattended and will not be left to its own devices. On the other hand, such a system provides less flexibility and more adherence to the curriculum and school schedule. The British also consider household asceticism not as a lack of comfort, but as a necessary condition for the formation of character.

Comparison

Every education system is different from each other, because cultural and mentality difference play an important role in forming that system. So, education systems of some countries have some features which are similar between most countries, however there are some peculiarities that make the education system of a country to stand out from the crowd of other systems. In this report, the distinctiveness of education systems between Kazakhstan and Great Britain would be discussed. Moreover, some similarities and differences for those countries would be shown.

Questions	Kazakhstan	Great Britain
1. When do children start going to school?	from 6–7 y.o.	from 5 y.o.
2. What exams do children take?	ГИА, ЕНТ, КТА	GCSE, A-levels
3. What are the levels of education in schools?	Elementary (primary)school, Secondary School, Higher School	Primary School, Secondary School, Further education
4. What type of marks is at schools?	Five point scale: 5-excellent 4-good 3-satisfactory 2-unsatisfactory	A-90–100% B-80–89% C-70–79% D-60–69% E-0–59%
5. Is a school uniform required or not?	Yes	Yes
6. How old are children at school / institute?	At school 11 years, at the institute 4–6 years (bachelor and master)	At school, 11 years old, at the institute 3–4 and another 1 year (master’s program)

In Great Britain children start going to school when they are five and continue studying until they are 16 or older. Compulsory education begins at the age of five when they go to primary school. Primary education lasts for six years. First they attend the infant school from five to seven.

- In infant schools children don't have real classes. They get acquainted with the class-room, desks, play and through plating. They learn numbers and how to add them. When children are seven they go to junior school which they attend until eleven. Boys and girls study at junior school for four years. There they have classes, read and write, do mathematics.

- At secondary school pupils study English, Maths, Science, Geography, History, Art, Music, Foreign languages and PT. there are some types of secondary schools in Great Britain. They are grammar school, modern schools and comprehensive schools. One can attend modern school but of a modern school don't learn foreign languages.

- If they go to grammar school they will have a good secondary education. This type of school is most popular in England. At secondary school pupils study English, Maths, Science, Geography, History, Art, Music, Foreign languages and PT lessons. English, Maths and Science are called 'core' subjects. Pupils take examinations in the core subjects at the age of 7, 11 and 14.

- There are some private schools in England. Boys and girls do not together study at these schools. The son and daughters of aristocracy go to these schools. Their parents pay much money for the education in private schools. The teachers of these schools pay personal attention to each pupil.

Education in Kazakhstan.

- We started school at the age of seven. After four years of primary school we went to secondary school. Primary and secondary schools together comprise eleven years of classes are compulsory in our republic.

- Our school year began on the first of September and ended in May. It lasted 9 months. We had four holidays a year: winter, spring, summer and autumn. On the 1st of September we got acquainted

with our teachers and had our first lessons. Every lesson lasted 45 minutes. Every day we had 5 or 6 lessons.

- The primary school curriculum included such as subjects Kazakh, Maths, Russian, Drawing, PT and Music. We had also Nature classes. Our school was not English but we had English classes which started in the 2nd form.

- Recently Kazakhstan has also developed several types of schools with greater specialization such as gymnasium, technical, lyceums and private schools. Education is free, except those which work on a commercial basis.

- Today the educational system in Kazakhstan is presented by two languages: Kazakh and Russian. Primary education is the most developed of the state's educational system. Pupils receive their primary education in schools of three different levels. Primary 1-4 grades, middle 5-9 grades and junior 10-11 grades. After finishing the 9th grade children continue education in high schools in technical — professional institutes, or in special schools.

Conclusion

Education is analyzed as being an important role in the society, where the structure of teaching, learning, and environment is frequently debated as factor responsible for the development of people. This is why education system, and the structure for teaching shall be considered seriously.

In conclusion, to have a good education system, the society and government must work as whole, because the future of society and progress of country is comparatively reflected by the success of students in their education.

We can learn a lot from other countries education systems. No country has all the answers, and what works somewhere will not necessarily work elsewhere. However, it definitely poses questions about what best practice looks like. Areas that are definitely worth considering include banning mobile phones, developing a growth mindset, starting school later, not streaming by ability and adopting a more collective culture.

References:

1. <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9E%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5>
2. The Law of the Republic of Kazakhstan «On Education», 2007
3. Minister of Education and Science of Kazakhstan Askhat Aymagambetov, magazine «Forbes», September 17, 2019 https://forbes.kz/process/education/ministr_aymagambetov_nazval_plyusyi_i_minusyi_shkolnogo_obrazovaniya_v_kazahstane
4. Official site of ENU: <http://www.enu.kz/ru/info/novosti-enu/59657/>
5. <https://studyglobe.ru/countries/great-britan/>

Практическое изучение развития фразовой речи у слабослышащих детей младшего школьного возраста в условиях коррекционно-образовательной организации

Милякова Елена Викторовна, студент
Новосибирский государственный педагогический университет

Речь представляет собой исторически сложившуюся форму коммуникации через использование языковых конструкций, созданных в опоре на специфические правила [5]. Фразовая речь включает в себя формирование и формулирование мыслей через речевые средства. Но также она зависит от восприятия языковых конструкций и их верное понимание.

На развитие психических функций младшего школьника влияет нормальное функционирование слухового аппарата [6]. Объясняется это тем, что именно через слух ребенок воспринимает информацию из окружающей среды [4]. Фразовая речь выступает в роли универсального средства общения, позволяющего познавать мир. В современном мире язык как средство общения занимает главенствующую позицию. Нельзя переоценить роль фразовой речи в качестве средства общения.

При освоении фразовой речи у слабослышащих детей возникают трудности, так как овладение речью не происходит самопроизвольно из-за нарушения языковой способности. При этом фразовая речь выступает в качестве фактора всестороннего развития слабослышащего ребенка, способствующая его нормальной адаптации. В российской сурдопедагогике сложилась система формирования фразовой речи слабослышащего ребенка [1]. Систематическое использование специальных приемов и методов в обучении слабослышащих детей помогает создать условия для расширения возможностей компенсации дефекта как за счет развития и использования слуховых данных, так и за счет других сохранных анализаторов [2].

На основе теоретического анализа по развитию фразовой речи у слабослышащих детей младшего школьного возраста были поставлены цели и задачи, на основе которых было проведено обследование детей. В исследовании приняли участие 5 слабослышащих учащихся 2 класса, коррекционной общеобразовательной школы. Обследование проводилось индивидуально с каждым ребенком и в первую половину дня для наиболее эффективного получения результата.

Основной целью исследовательской работы является выявление уровня развития фразовой речи у слабослышащих детей младшего школьного возраста. Исходя из поставленной цели, сформулированы следующие задачи:

1. Подобрать и описать диагностические задания для выявления уровня развития фразовой речи у слабослышащих детей младшего школьного возраста.

2. Провести обследование по выявлению уровня развития фразовой речи у слабослышащих детей младшего школьного возраста.

Исследование проводилось в несколько этапов:

1. Изучение специальной литературы.
2. Систематизация диагностических заданий для выявления уровня развития фразовой речи.

3. Проведение обследования уровня развития фразовой речи у слабослышащих детей младшего школьного возраста.

4. Анализ диагностических данных.

Для практической части обследования, для изучения уровня развития фразовой речи у слабослышащих детей младшего школьного возраста за основу была взята методика обследования связной речи, предложенная В.П. Глуховым [3]. Методика предназначена для детей в возрасте от 7 лет. Задания диагностической работы предполагают балльно-уровневую систему оценивания. За каждое выполненное задание ученик может получить от 0 до 4 баллов. Исследование связной речи с помощью серии заданий. Автор В.П. Глухов [3].

Задание 1. Составление предложений по отдельным ситуационным картинкам (картинки-действия).

Цель: определить способность детей составлять адекватное законченное высказывание на уровне фразы.

Задание 2. Составление предложения по трем картинкам, связанным тематически.

Цель: определить способность детей устанавливать логико-смысловые отношения между предметами и передавать их в виде законченной фразы — высказывания.

Задание 3. Составление рассказа по серии сюжетных картинок.

Цель — определить способность детей составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов — эпизодов.

В рамках нашей работы было проведено диагностическое обследование, направленное на выявление уровня развития фразовой речи у слабослышащих детей младшего школьного возраста. Для проведения диагностического исследования на базе коррекционной общеобразовательной школы-интерната была организована группа учащихся 2 класса из 5 человек. У всех детей врожденная двухсторонняя тугоухость разной степени.

При проведении диагностики соблюдались следующие условия:

1. диагностика проводилась в отдельном помещении;
2. диагностика проводилась с каждым ребенком индивидуально;
3. при проведении диагностических методик соблюдалось единообразие при предъявлении инструкции;
4. использовался одинаковый стимульный материал.

Констатирующий этап был проведен с 27 января по 10 февраля 2020 г. во втором классе. На данном этапе осуществляется первичная диагностика слабослышащих учащихся 2 класса на состояние уровня фразовой речи. По итогам проведенного исследования были выявлены следующие результаты о состоянии уровня фразовой речи у слабослышащих учащихся 2 класса.

Первое задание было направлено на составление предложений по отдельным ситуационным картинкам (картинки-дей-

ствия). Детям предлагалось рассмотреть картинку и составить по ней предложение. Результаты исследования навыка составлять предложения по отдельным ситуационным картинкам учащихся 2 класса с нарушением слуха.

3 детей показали удовлетворительный уровень. Они самостоятельно составляли предложения, но при этом их требовалось стимулировать вопросами. При составлении фразы они в основном соблюдали грамматические нормы родного языка. Предложения были в основном простые, но встречались и сложные.

2 ребенка показали недостаточный уровень. Они составляли предложения с постоянным побуждением и с использованием стимулирующих вопросов, у них наблюдались некоторые смысловые несоответствия и отдельные морфолого-синтаксические нарушения. Никто из 5 детей не показал низкий уровень.

Таким образом, способность составлять адекватное законченное высказывание на уровне фразы у слабослышащих учащихся 2 класса недостаточно развита, так как у детей периодически наблюдались грамматические и синтаксические нарушения внутри предложений, а также смысловые несоответствия.

Вторым заданием было составить рассказ по серии сюжетных картинок.

3 ребенка показали «удовлетворительный» уровень. Дети составляли предложение с некоторой помощью, но верно, ими установлены логико-смысловые отношения между предметами и переданы в виде законченной фразы-высказывания, использованы все три картинки.

2 ребенка показали недостаточный уровень. Данные дети составляли предложение с некоторой помощью, при этом упускали в нем одну из трех картинок.

Следовательно, способность устанавливать логико-смысловые отношения между предметами и передавать их в виде законченной фразы — высказывания у данной группы учащихся недостаточно развита, при составлении предложения дети упускали сюжетную картинку.

Третье задание было направлено на составление рассказа по серии сюжетных картинок.

4 детей показали удовлетворительный уровень. Они составили рассказ с некоторой помощью, но достаточно полно отразили содержание картинок. У них наблюдались нерезкое выраженные нарушения связности повествования; единичные ошибки в построении фраз.

1 ребенок показал недостаточный уровень. его рассказ был составлен с применением наводящих вопросов и указаний на соответствующую картинку или ее конкретную деталь, наблюдалось нарушение связности повествования, пропуски нескольких моментов действия, отдельные смысловые несоответствия.

Результаты выполнения задания свидетельствуют о том, что у многих слабослышащих детей возникали трудности в полной и точной передаче наглядного сюжета, порой отсутствовало смысловое обобщение сюжетной ситуации. Следовательно, способность составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов — эпизодов у второклассников с нарушением слуха недостаточно развита, их предложения характеризуются лексической бедно-

стью, в неполной степени соответствуют сюжету, упускается ряд деталей сюжета.

Обобщив результаты выполнения заданий, нами были выделены уровни сформированности фразовой речи.

Стандартный уровень сформированности фразовой речи: 12–10 баллов.

Средний уровень развития фразовой речи 9–7 баллов.

Низкий уровень развития фразовой речи 6 баллов и меньше

Таким образом, высокий уровень сформированности фразовой речи не выявлен ни у одного из детей. У четырех детей с нарушением слуха средний уровень развития фразовой речи и у 1 ребенка низкий уровень развития фразовой речи.

Анализируя полученные данные, можно сделать вывод о том, что фразовая речь у второклассников с нарушением слуха развита недостаточно. Дети часто испытывали затруднения в начале и окончании высказывания, в основной части ограничивались перечислением основных событий. При составлении рассказов дети с нарушением слуха использовали преимущественно короткие фразы. Сложные предложения в большинстве случаев были неправильно оформлены. Это свидетельствует о недостаточном уровне использования фразовой речи, что затрудняло детям составление связного развернутого сообщения.

При оценке содержания рассказов нами учитывалась степень их информативности, определяемая количеством значимых элементов, несущих ту или иную информацию по заданной теме. Определение числа информативных элементов и их характера (простое название предмета или действия, или их развернутое описание) позволяло определить, насколько полно отражена ребенком тема сообщения. Отсутствие самостоятельности в составлении рассказов, нарушения логической последовательности изложения, смысловые пропуски, незавершенность, длительные паузы на границах фраз или их частей могут свидетельствовать о трудностях в программировании содержания развернутых высказываний.

Таким образом, способность составлять адекватное законченное высказывание на уровне фразы у детей младшего школьного возраста с нарушением слуха представляет собой перечисление предметов, при этом части предложения часто не согласуются между собой. Только 3 ребенка с нарушенным слухом, принимающих участие в обследовании давали наиболее развернутый ответ. При этом краткий ответ могли дать все дети, хотя в различных ситуациях могли избегать общения. Также недостаточно развита способность устанавливать логико-смысловые отношения между предметами и передавать их в виде законченной фразы — высказывания, при составлении предложения некоторые дети упускают одну две сюжетные картинки. Способность составлять связный сюжетный рассказ на основе наглядного содержания последовательных фрагментов — эпизодов показала более хорошие результаты по сравнению с двумя предыдущими методиками, но предложения характеризуются лексической бедностью, в неполной степени соответствуют сюжету, некоторые дети упускают ряд деталей сюжета.

Результаты обследования показывают актуальность темы исследования и необходимость проведения коррекционно-педагогической работы по преодолению нарушений фразовой речи у слабослышащих детей младшего школьного возраста.

Литература:

1. Боскис, Р. М. Учителю о детях с нарушениями слуха: Кн. для учителя, 2е изд., исп. Москва: Просвещение, 1988.
2. Власова, Т. М. Фонетическая ритмика /Т. М. Власова, А. Н. Пфафенродт. Москва: Просвещение, 1998. 240 с.
3. Головчиц, Л. А. Дидактические игры для дошкольников с нарушениями слуха. Сборник игр для педагогов и родителей //Л. А. Головчиц, Л. В. Дмитриева, [и др.]: Под ред. Л. А. Головчиц. Москва: ГРАФПРЕСС, 2003. 160 с.
4. Корсунская, Б. Д. Методика обучения глухих дошкольников речи /Б. Д. Корсунская. Москва: Просвещение, 1969. 295 с.
5. Лапшин, В. А. Основы дефектологии /В. А. Лапшин, Б. П. Пузанов. Москва: Просвещение, 1991. 143 с.
6. Носкова, Л. П. Вопросы формирования речи аномальных детей дошкольного возраста //Л. П. Носкова. Москва: АПН СССР, 1982. 92 с.

Эмоциональное выгорание педагогов ДОУ

Мудрак Светлана Викторовна, старший воспитатель
МБДОУ Детский сад № 12 станции Новошербиновской Краснодарского края

В данной статье затронута актуальная тема эмоционального и профессионального выгорания педагогов.

Ключевые слова: воспитатели, педагоги, синдром эмоционального выгорания, воспитанники, воспитательно-образовательный процесс.

В наше время в приоритете образовательной системы Российской Федерации основной и немало важной задачей обучения и воспитания детей является развитие высококвалифицированной, разносторонней и эмоционально — устойчивой личности, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества.

Поэтому у общества возникает немаловажный, каким должен быть современный педагог дошкольного учреждения?

Прежде всего, ориентированным на нахождение личностного подхода к каждому воспитаннику, не разделяя детей на «любимчиков» и «изгоев», так как дошкольное образование подразумевает четко выстроенный процесс взаимодействия педагога с ребенком, ведь воспитатель является значимой фигурой для ребенка: опорой и примером. Следовательно, именно на плечи педагога ложится колоссальная ответственность за качество образовательного процесса. Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что рядом с детьми должны находиться высокопрофессиональные педагоги.

Профессия педагога — одна из важнейших профессий, так как подразумевает работу с детьми, а дети, как известно — это будущее нашей Великой страны.

Данная профессия очень ответственна. Ведь человек, который посвящает свою жизнь работе с детьми, должен обладать огромными интеллектуальными и психическими качествами, так как данный вид деятельности требует огромных эмоциональных затрат. Профессионализм педагога состоит из многих составляющих. Педагог 21 века должен быть готов к гибкой корректировке воспитательно — образовательного процесса, отталкиваясь от интересов и потребностей воспитанников. А главной задачей образования в дошкольном возрасте должно стать не формирование знаний, умений и навыков, а развитие личности ребенка.

Наше образование идет в ногу со временем, ставя перед воспитателями различный ряд задач, но самой главной из них явля-

ется планомерный, поэтапный процесс обучения и воспитания, который способствует развитию мыслительной деятельности. А также педагоги должны уходить от старых стереотипов процесса воспитания, переходя на новую ступень, делая переоценку собственных профессиональных действий, своих установок по отношению к ребенку. Только реальные изменения в сознании педагога приведут нас к изменениям во всем воспитательно — образовательном процессе.

Мы живем в мире различных технологий и новшеств. Жизнь не стоит на месте, а ее ритм ускоренно «несется вперед». Многие люди жалуются на усталость, стресс, переутомление, но с этими симптомами можно справиться самостоятельно, но, в Международной классификации болезней, в которой есть свои разделы, появился новый диагноз, который намного страшнее перечисленных. А название его — синдром эмоционального выгорания. Данный синдром относится к разделу «Переутомление», но является более серьезным и опасным.

К огромному сожалению, в течение последних лет, более активно им страдают работники образовательной сферы. Они сталкиваются с огромной психологической проблемой — это эмоциональное выгорание.

Что же такое эмоциональное выгорание? Данное понятие ввел врач — психиатр Герберт Фрейденбергер в 1974 году.

Под данным термином принято понимать состояние деморализации, разочарования и крайней усталости. Это заболевание, которое развивается при наличии постоянного стресса и приводит к психическому истощению эмоционально-энергетических и личностных ресурсов воспитателя, которые возникли в результате накопления отрицательных эмоций без соответствующей «разрядки», или «освобождения» от них. Как же проявляются его признаки? Да очень просто. Люди, пришедшие на работу с огромным энтузиазмом, просто угасают, как огарок зажженной свечи. Теряется, блеск в глазах, и хватка к работе,

нарастающий негатив приводит к ссорам нарастает негативизм и усталость. В соответствии с этим, мы полагаем, что психологическая поддержка воспитателей должна стать одной из приоритетных линий в работе психолога ДОУ.

Большое количество факторов способствуют развитию синдрома профессионального выгорания. К ним относятся особенности профессиональной педагогической деятельности, отличающиеся сильной эмоциональной нагрузкой и наличием большого количества эмоциональных факторов, которые влияют на работу педагога и могут стать причиной сильного напряжения и стресса. Необходимость сочувствия, сострадания, беспокойство и моральная ответственность за жизнь и здоровье доверенных детей часто становятся причиной возникновения неблагоприятного морального состояния и формированию защитной реакции в поведении. давно доказано то, что человек, работающий в сфере образования, непосредственно ежедневно контактирует с различными людьми. Человек, работающий в непосредственных контактах с различными людьми, так же может столкнуться с данным синдромом. Проявления его очень легко заметить: человек не эмоционален, возможно, даже отстранен от коллектива, не проявляет должного интереса к работе, менее общителен. Следует отметить тот факт, что именно таким образом организм включает защитную функцию, на психологическом уровне блокируя различные эмоциональные воздействия других людей. Для работников образовательной сферы, а именно воспитателей и педагогов данный синдром опасен тем, что несет за собой неприятные последствия — хронической усталости и уныния, разочарованности и подавленности.

Кроме того, этот синдром становится реальной преградой самореализации профессиональным достижениям, творчеству, получению радости от своего труда.

Литература:

1. Безюлева Г.В. Толерантность: взгляд, поиск, решение [Текст]: Учебное пособие./ Г.В. Безюлева, Г.М. Шеламова.— М.: Вербум — М, 2015.
2. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении.— СПб.: Сударыня, 1999.— 32 с.
3. Ермакова Е. В. Изучение синдрома эмоционального выгорания как нарушения ценностно-смысловой сферы личности (теоретический аспект) // Культурно-историческая психология. — 2010. — № 1. — С. 27–39.

Педагогические условия формирования компетентности родителей в области здоровьесбережения дошкольников (из опыта работы)

Огурцова Ирина Александровна, старший воспитатель
МБДОУ детский сад № 76 «Везелица» г. Белгорода

ФГОС ДО ориентирует педагогов на обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей (раздел I, п. 1.6) [6]. Это предполагает создание комфортных условий для ребенка в семье и ДОУ. Педагогическая поддержка

Многие спросят, а как бороться с данным недугом? Бежать к врачу или можно справиться самостоятельно? Ответ на данный вопрос довольно таки сложен. Врачу показаться однозначно нужно, но если решите бороться самостоятельно, то необходимо настроить себя на то, что на это понадобится время. Так как преодолеть данный синдром самому намного сложнее, чем со специалистом, ведь не просто объективно оценить свое эмоциональное состояние, проанализировать, где навязанные установки, а где реальное свое состояние, мысли и эмоции.

Не просто заставить себя сдвинуться со ступени безразличия и апатии. Поэтому в самостоятельной борьбе специалисты рекомендуют:

1. Пересмотреть свой уровень нагрузки. Постарайтесь разделить его на несколько этапов.
2. Постарайтесь сосредоточиться на себе и своих мыслях.
3. Научитесь расслабляться, получая от этого спад утомляемости.
4. Расставьте жизненные приоритеты, решив, что важно, что нет.

Чтобы не произошло эмоционального выгорания жизненно необходимо реально оценивать свое психическое состояние при помощи рефлексии: проанализировав уровень своего самочувствия, удовлетворенности как моральной, так и материальной, старайтесь, не сравнивать себя ни с кем, попытайтесь здраво оценить, интересна ли вам работа в данной сфере и в этом коллективе.

Так же для профилактики данного симптома ученые разработали множество различных упражнений, таких как «Сосулька», «Радуга», «Муха» и т.д., помогающих педагогам немного расслабиться, отвлечься и снять мышечное напряжение.

Будьте здоровы и берегите себя!

семьи — это процесс создания условий для сознательного самостоятельного разрешения ситуации выбора при условии, если родители не справляются сами.

Задачи педагогической поддержки:

1. Создание единого образовательного здоровьесберегающего пространства.

2. Возрождение семейных традиций в совместной деятельности семьи и ДОО в образовательной области «физическое воспитание».

3. Формирование родительской ответственности за здоровье и физическое развитие своих детей.

4. Повышение компетентности родителей как воспитателей собственных детей.

5. Помощь в организации и проведении физкультурного семейного досуга.

Наиболее эффективными формами педагогической поддержки являются те, которые основываются на интерактивных методах взаимодействия: совместные детско-родительские праздники, занятия, экскурсии, клубы, родительские гостиные, проекты, акции, создание и просмотры видеofilьмов, конкурсы материалов из опыта семейного воспитания, например, «Мы растим здорового ребёнка». Использование указанных форм не исключает включение в практику взаимодействия традиционных родительских собраний, консультаций, бесед, семинаров. Важно, чтобы здесь обсуждались актуальные для воспитания детей проблемы, в значимости которых родители бы не сомневались. Полезные для практики советы о взаимодействии ДОО и семьи по формированию представлений о здоровом образе жизни у детей старшего дошкольного возраста даёт М. М. Багманян [3].

Педагогическая поддержка родителей затрудняется, если у родителей низкая мотивация к совместной деятельности с педагогами. Поэтому педагог должен находить способы, чтобы мотивировать родителей на совместную работу, обосновать важность и необходимость совместных действий. Самым лучшим мотиватором для родителей является интерес детей к совместной с папой или мамой деятельности в детском саду, когда все видят какие хорошие у него родители. Это резко повышает их авторитет в глазах собственных детей, сплачивает семью. Интересен в связи с этим материал Е. П. Арнаутовой [2] — это специальный журнал взаимодействия с родителями, в котором фиксируются всё психолого-педагогическое сопровождение ребёнка.

Просветительские формы работы направлены на повышение компетентности родителей о способах реализации тех или иных компонентов здоровьесбережения:

- открытые занятия с детьми (направлены на обучение родителей отдельным способам здоровьесбережения);
- дни открытых дверей (направлены на приобщение родителей к здоровьесбережению детей);
- информационные листы здоровья (направлены на просвещение родителей по организационным аспектам осуществления здоровьесбережения);
- фотовыставки (направлены на эмоциональный отклик родителей на проведенные в ДОО мероприятия);
- памятки для родителей (направлены на краткое педагогическое просвещение родителей в области здоровьесбережения);
- устный журнал здоровья (направлены на педагогическое просвещение родителей в вопросах охраны здоровья, его укрепления и развития);
- размещение информации на сайте ДОО (направлено на анонсирование предстоящих мероприятий, педагогиче-

ское просвещение родителей, благодарности за участие в совместных здоровьесберегающих проектах).

Педагогическое сопровождение семьи, по мнению И. А. Липского [5], направлено на целенаправленное развитие компетентностей родителей, осуществляемое посредством специальных педагогических систем. И. А. Липский рассматривает педагогическое сопровождение как процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личностного участия, поощрения активности семьи.

М. А. Иваненко [4] утверждает, что педагогическое сопровождение по структуре похоже на научное исследование, т.е. оно предполагает: диагностирование и анализ актуального уровня развития педагогических возможностей здоровьесберегающей деятельности родителей; консультирование и коррекция выявленных проблем; снова системный анализ, с учётом полученных изменений (или не полученных); целеполагание и планирование здоровьесберегающей деятельности, которые направлены на разрешение проблем в совместной с педагогами деятельности.

Согласно мнению А. В. Хуторского [7], условиями формирования компетентности в целом, а в нашем случае родительской здоровьесберегающей компетенции, являются:

- деятельностный подход, активность всех участников образовательных отношений в работе по здоровьесбережению;
- ответственность родителей за результаты своей деятельности и проявление инициативы во взаимодействии с педагогами ДОО;
- самостоятельность и ответственность педагога за организацию сотрудничества с родителями в области здоровьесбережения;
- усиление практической направленности педагогического просвещения: использование деловых, имитационных игр, дискуссий, круглых столов, мозговых штурмов и др.

О применении инновационных форм взаимодействия педагогов ДОО и родителей много публикаций в отраслевых периодических изданиях. Так, И. А. Анохина и Н. В. Полтавцева [1] показывают, как влияет уровень компетентности воспитателя на формирование знаний о ЗОЖ, двигательных умений, физических качеств у детей, которые и становятся базой их физической компетентности. Приводятся примеры, какими методами можно повлиять на формировании составляющих компетенции в области здоровьесбережения: информационные, мотивационные, операционально-деятельностные, рефлексивные.

Наиболее эффективными в опыте этих авторов стали: моделирование; использование предметно-действенных схем (схемы, на которых изображено двигательное действие. Оно может выполняться одним ребёнком или в паре, или в группе); использование действенно-схематических моделей (это схемы с изображением действия, например, с палками, мячами и др., но на схеме нет обозначения этих предметов, есть только стрелки, по которым их нужно отыскать).

Таким образом, сотрудничество ДОО с семьёй осуществляется в различных направлениях, с использованием инновационных форм и методов. Современными формами работы ДОО с семьёй являются педагогическая поддержка, просвещение, сотрудничество, сопровождение. Это обеспечивает единую систему воспитания здорового ребёнка-дошкольника.

Литература:

1. Анохина, И.А., Полтавцева Н. В. О внедрении компетентностного подхода в образовательную область «Физическая культура» // Детский сад от А до Я, 2013. С. 16–23.
2. Арнаутова Е. П. Журнал взаимодействия с родителями. Психолого-педагогическое сопровождение семей с детьми 5–7 лет. ФГОС ДО.— Москва: изд-во Русское слово. Серия Мозаичный парк, 2018, 112с.
3. Багманян М. М. Взаимодействие ДОО и семьи по формированию представлений о ЗОЖ у детей старшего дошкольного возраста // Концепт. № . 10.— 2016. С. 21–25.
4. Иваненко М. А. Педагогическое сопровождение социально-личностного развития дошкольника.— Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2012.187с.
5. Липский И. А. Социальная педагогика практика, научная дисциплина, образовательный комплекс // Педагогика, 2001.— № 1. С. 28–30.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования// Дошкольное воспитание. 2013. № 2. С. 3–12.
7. Хуторской А. В. Системно-деятельностный подход в обучении: Научно-методическое пособие. Серия «Новые стандарты». Москва: изд-во Эйдос, 2012. 63с.

Возможности метода и приемов структурного анализа слова в формировании орфографических навыков студентов педагогического колледжа

Прокина Любовь Павловна, преподаватель русского языка и методики
Оренбургский педагогический колледж имени Н. К. Калугина

В предлагаемой статье описывается опыт преподавателя педагогического колледжа Л. П. Прокиной по подготовке студентов к профессиональной деятельности при изучении междисциплинарного курса «Русский язык с методикой преподавания в начальных классах». Рассматривается технология обучения орфографии на основе структурного анализа слова, которую можно использовать как на занятии МДК «Русский язык с методикой преподавания», так и на уроке русского языка в начальных классах. Кроме того, в статье описываются методические приёмы работы по данной технологии, приводится практический материал для занятия по МДК «Русский язык с методикой преподавания» для студентов педагогического колледжа.

Ключевые слова: орфографические навыки, структурный анализ слова, морфемная структура слова, морфемное правописание, поморфемное проговаривание, поморфемное письмо.

Основой 80% орфографических правил, изучающихся в школе, является способность разобраться в морфемной структуре слова. Следовательно, отработка и развитие морфемной зоркости, умение вычленять в слове морфемные значения и соответствующие им морфемы становятся базой для усвоения русского правописания.

В самом деле, от качества работы над составом слова напрямую зависит результативность обучения орфографии. Именно поэтому в данной статье будут раскрыты некоторые эффективные приемы обучения правописанию студентов с опорой на структурный анализ слова.

Структурный анализ слова — метод, нацеленный на исследование морфемного состава слова в синхронном аспекте, выявление всех имеющихся в слове морфем [3].

Все эти приемы направлены на то, чтобы уже в начальных классах дети осознали самое главное свойство русского письма: отражение единообразного графического облика морфем в процессе написания слов. Н. С. Рождественский, характеризуя суть основного принципа написания, называл его принципом аналогии: морфемы с сомнительными буквами пишутся так же, как

родственные морфемы, правописание которых прямо определяется произношением [8]. Следовательно, в ходе письма необходимо постоянно соотносить друг с другом родственные морфемы. В связи с этим русское правописание можно назвать морфемным, морфематическим: орфографические приемы решаются на уровне морфем, в области морфемных значений.

Однако в процессе обучения в школе далеко не все учащиеся поднимаются на этот морфемный уровень осознания русской орфографии. Многие дети и в средней школе остаются на начальных этапах усвоения грамотного письма [7]. Всего можно выделить три этапа, на которых ученик овладевает определенным видом языкового анализа, с помощью которого решается орфографическая проблема:

- 1) анализ звуко-буквенных соотношений в слове;
- 2) слоговой анализ слова;
- 3) морфемный анализ слова.

Первый этап освоения русского письма предполагает осознание сложной взаимосвязи между отдельным звуком и буквой, с помощью которой этот звук обозначается на письме. Звуко-буквенный анализ (точнее, фонемо-графиче-

ский) пронизывает все этапы обучения русскому языку в начальных классах. При этом важно, чтобы ученики поняли, что «буква — это хранилище исходного звучания корня (другой морфемы — приставки, суффикса), хранилище фонемы, которая, оказавшись в слабой позиции, утратила своё первоначальное звучание» [4].

В ходе обучения у детей начальных классов вырабатывается привычка соотносить не только звуки и буквы, но и сочетания звуков с сочетанием букв, так как постепенно ребенок поднимается на второй уровень осознания русского письма — слоговой. Усваивается слоговой характер русской графики. Кроме того, учащиеся овладевают и некоторыми орфографическими правилами, требующими слогового анализа слова: перенос слов с одной строки на другую, слоговые написания, не связанные с языковыми значениями (например, написание сочетаний *жи, ши, ча, ща, чу, шу* и др.) [6].

Умение при записи слова ориентироваться на его слоговой состав закрепляется в ходе постоянной орфографической работы на уроках, в частности, в процессе проведения одного из самых распространенных видов орфографического анализа — послогового проговаривания слова.

Обучающая роль проговаривания состоит в том, что при первоначальном обучении грамоте оно усиливает слуховое восприятие слова, уточняет в сознании пишущего состав и порядок звуков (и букв) слова, способствует запоминанию его графического облика.

Польза проговаривания при обучении орфографии доказана психологами. Так, Н. И. Жинкин, который изучал механизмы речи, отмечал, что «обучающийся должен усвоить код перехода от слышимых слов (диктант) и внутренне произносимых слов (изложение и сочинение) к зрительно видимым. Добиться выработки нового кода невозможно иначе как опираясь на исходный, первоначальный для всех видов речи код речедвижений. Следовательно, необходимо выработать такую систему речедвижений, которая была бы в полной мере эквивалентной буквенному ряду. Иначе говоря, необходимо ввести орфографическое проговаривание учащимися всех слов прежде, чем они будут написаны» [2].

Послоговое орфографическое проговаривание, являющееся необходимым приемом обучения письму на начальных этапах, все же нельзя рассматривать как универсальное средство развития грамотности учащихся. Между тем наблюдения показывают, что даже в старших классах при объяснении написания трудных слов учителя довольно часто ограничиваются пословным объяснением, то есть пословным проговариванием слова. Привычка же решать орфографические проблемы на уровне слогового анализа в определенной мере тормозит продвижение ученика в осознании морфематичности русской орфографии.

Между тем морфемность русского письма требует от пишущего не послогового, а поморфемного анализа записываемого слова. В этом смысле способность решать орфографические проблемы на морфемном уровне является показателем грамотности человека. Вот почему уже в школе нужно усилить морфемную ориентацию в обучении орфографии, чтобы учащиеся как можно раньше смогли подняться на третий (морфемный)

уровень осознания русского письма и понять главный закон русского правописания (единообразное написание морфем).

Морфемную ориентацию можно рассматривать, как составляющую часть структурного анализа, умение разбираться в строении слова. Морфемная ориентация в обучении орфографии поможет раскрыть и семантический характер русского письма, на который указывал И. А. Бодуэн де Куртене, отмечая, что в процессе написания нужно устанавливать «связь писано-зрительных представлений, но тоже с представлениями морфологическими и семасиологическими». Современное понимание орфографической грамотности также отражает семантическую суть этой языковой способности, которая состоит в умении «анализировать письменную речь на семантическом уровне, исходить в решении задач правописания из значений морфем, слов, общего смысла высказывания» [4].

Существуют эффективные приемы отработки у учащихся этой важной способности проводить орфографический анализ на морфемно-семантическом уровне: накопление гнезд однокоренных слов, прием словообразовательного толкования слова, запоминание графического облика наиболее типичных суффиксов и приставок, семантико-грамматический анализ слов на основе словообразовательной модели, графическое изображение гнезд однокоренных слов с помощью словообразовательных моделей и другие приемы. Охарактеризуем несколько направлений в работе, которые не получили пока широкого применения в школьной практике, но которые обладают высокой эффективностью и способствуют формированию умения проводить морфемно-орфографический анализ слова [1]

- поморфемное проговаривание и поморфемное письмо;
- работа с корнями-омофонами;
- орфографический анализ слова на основе словообразовательной модели.

Коротко охарактеризуем каждое из названных направлений в орфографической работе на уроках русского языка в педагогическом колледже.

Поморфемное проговаривание и поморфемное письмо.

В отличие от слогового проговаривания, поморфемное требует четкого произнесения каждой морфемы в слове. Этот способ орфографического чтения является значительно более сложным, так как предполагает наличие способности вычленять морфемы в процессе записи слова и до записи слова.

Поморфемное проговаривание лучше всего сочетать со слоговым. При этом сначала ученик проводит более привычную для него работу — послоговое проговаривание (*сли-во-во-го сока*), затем записывает слово (*сливового сока*) и после этого, зрительно воспринимая написанное слово, ученик пытается осмыслить его структуру и четко проговорить каждую морфему (*слив-ов-ого сок-а*). Такой анализ проводится на начальных этапах введения поморфемного проговаривания. Затем постепенно формируется способность «увидеть» морфемную структуру слова до его записи, отчетливо проговорить каждую морфему слова (*лис-ят-а, пере-чит-а-ешь*) и после этого безошибочно записать его по морфемам [5].

Прием поморфемного проговаривания полезно подкреплять и поморфемным написанием слова. Этот прием заключается в том, что при записи слова в нем с помощью черточек от-

деляется одна морфема от другой: *про-свеч-ива-ют, мест-н-ый, за-дум-чив-ое, скал-ист-ый, дрем-уч-ий, груст-н-ый, за-гляд-е-ни-е, город-ск-ому, луч-ист-ое, удар-ени-е, зим-ушк-а* и т.п.

Эта несложная в техническом исполнении запись почти не используется в практике преподавания русского языка. Во многом это объясняется тем, что введенные в школьное обучение графические символы морфем приучили требовать от ученика такой последовательности в выполнении разбора слова по составу: *сначала запиши слово, а затем выдели в нем значимые части.*



При морфемном письме студент одновременно выполняет орфографический и структурный анализ, точнее, осмысляет морфемный состав слова в процессе его написания. Такой подход к написанию трудно формируется, требует достаточно много временных затрат, но дает высокую отдачу, поскольку напрямую связан с осознанием основ — главного принципа русского правописания и формирует способность опираться на морфемный состав слова в процессе его написания.

Практика показывает, что прием поморфемного письма дает положительные результаты при условии его систематического использования на уроках. Это, конечно, не означает, что поморфемной записью нужно оформлять каждую письменную работу. Однако за правило можно взять, например, требование обязательно обращаться к этому приему один раз в неделю, предлагая студентам для записи отдельные словоформы, словосочетания. При этом не нужно увлекаться количеством слов, предназначенных для поморфемного письма. Пусть за неделю студенты напишут всего несколько слов таким образом, но подобная работа, повторяем, должна выполняться систематически и осмысленно.

Способом поморфемной записи (с соответствующим поморфемным комментированием, проговариванием) можно оформлять не только отдельные слова, словосочетания, но

и тексты, которые предлагаются студентам в процессе зрительного восприятия (списывание) или восприятия на слух (различные виды диктовок). Второй вариант значительно сложнее для выполнения, так как предполагает умение выделять морфемы в еще не написанном слове, то есть в слове, которое не воспринимается зрительно. Однако именно этим сложным умением должен овладеть студент, чтобы справиться с таким, например, распространенным видом учебной деятельности, как написание диктанта, когда от студента требуется в процессе записи слова опираться на его морфемный состав.

Приведем в качестве примера несколько текстов, которые можно предложить первокурсникам для поморфемного письма. При этом студенты пробуют таким способом записать все слова.

Любл-ю берез-к-у рус-ск-ую,

То свет-л-ую, то груст-н-ую.

(А. Прокофьев)

Туман леж-ит в гор-ах о-крест-н-ых.

Мороз у-пле-л-ся дал-ек-о,

И руче-ек, весен-н-ий вест-ник,

За-лепет-а-л из-под снег-ов.

(К. Ладыжец)

Деревен-ск-ий стар-о-жи-л

Сад стар-ин-н-ый сторож-и-л.

А круг-ом лес-а, лес-а.

Вид-ит он: беж-ит лис-а.

(В. Кондрашов)

Таким образом, в ходе поморфемного письма и поморфемного проговаривания отрабатывается важное умение совмещать в процессе записи слова морфемный и орфографический анализ. При такой работе лучше запоминается графический образ многих морфем, они быстрее «узнаются» в слове. Именно на выработку этой способности и направлены данные приемы обучения.

Литература:

1. Алгазина, Н. Н. Формирование орфографических навыков / Н. Н. Алгазина. — М.: Просвещение, 2015. — 158 с.
2. Богоявленский, Д. Н. Психология усвоения орфографии. / Д. Н. Богоявленский. — М.: Просвещение, 2017. — 352 с.
3. Жуйков, С. Ф. Формирование орфографических действий / С. Ф. Жуйков. — М.: 2016. — 241 с.
4. Иванова, В. Ф. Современная русская орфография / В. Ф. Иванова. — М.: Просвещение, 2016. — 321 с.
5. Львова, С. И. Работа над составом слова на уроках русского языка / С. В. Львова — М.: Русское слово, — 190 с.
6. Покровский, П. Л. Приемы проверки написания слов с «непроверяемыми орфограммами» / П. Л. Покровский // Русский язык в школе. — М., 2015. - № 4. — С. 48–53.
7. Парамонова, Л. Г. Как научить ребенка правописанию / Л. Г. Парамонова. — М.: Дельта, 2015. — 428 с.
8. Успенский, Л. В. Слово о словах / Л. В. Успенский. — М.: Пилигрим, 2015. — 415 с.

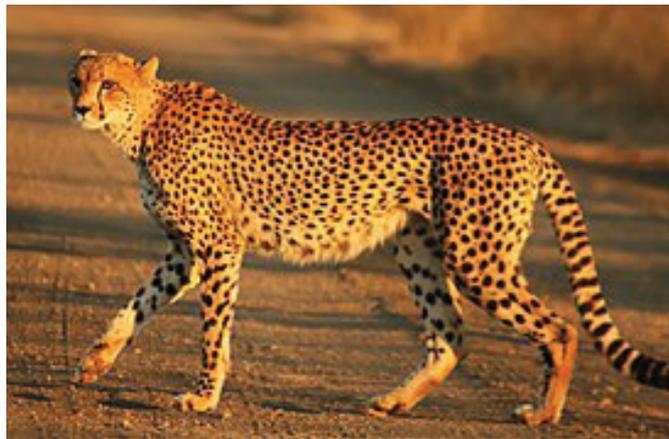
Интегрированный урок по математике и биологии «Координаты на плоскости»

Сенаторова Ляна Георгиевна, учитель математики;
Бушуева Евгения Александровна, учитель математики;
Бурлаченко Яна Николаевна, учитель математики;
Бобрешова Ирина Олеговна, учитель математики и информатики;
Гейда Надежда Сергеевна, заместитель директора, учитель математики
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 71» (г. Новокузнецк)

В статье авторы показывают преимущества проведения интегрированных уроков по математике перед традиционными уроками.

Ключевые слова: математика, интегрированный урок, математика, биология.

Преимущества многопредметного интегрированного урока перед традиционным монопредметным очевидны. На таком уроке можно создать более благоприятные условия для развития самых разных интеллектуальных умений учащихся, через него можно выйти на формирование более широкого синергетического мышления, научить применению теоретических знаний в практической жизни, в конкретных жизненных, профессиональных и научных ситуациях. Интегрированные уроки приближают процесс обучения к жизни, натурализируют его, оживляют духом времени, наполняют смыслами. [1] Рассмотрим вид интегрированного урока математика, биология.



Класс: 6 класс

Предмет: Математика, биология

Тема урока: Повторение. Координаты на плоскости

Тип урока: Интегрированный, реализуемый в деятельностной технологии

Вид урока: Урок рефлексии

Цели урока:

Деятельностная цель: формирование у учащихся способности к рефлексии коррекционно-контрольного типа и реализации коррекционной нормы (фиксирование собственных затруднений в деятельности, выявление их причин, построение и реализация проекта выхода из затруднений).

Содержательная цель: закрепление и при необходимости коррекция изученных способов действий — понятий, алгоритмов и т.д.

Планируемые результаты:

Предметные:

- вспомнить, как решаются задачи на составление пропорции;
- закрепить алгоритмы решения задач на проценты;
- усвоить алгоритм применения координат на плоскости;
- пополнить знания по решению задач на нахождение;
- открыть, что для решения квадратных неравенств достаточно определить направление ветвей параболы и найти нули функции.

Метапредметные:

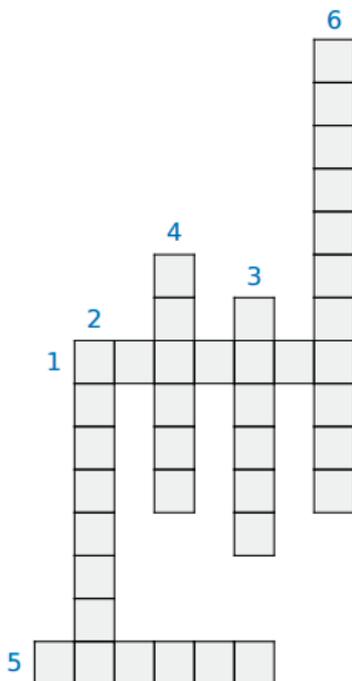
продолжать развивать коммуникативные умения шестиклассников:

- общение в группе, в паре;
- высказывать свое мнение;
- вести диалог;
- прислушиваться к мнению окружающих;
- адекватно реагировать на замечания;
- воспитание чувства ответственности за результаты своего труда.

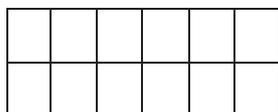
Краткий конспект урока

Гепард — самое удивительное дикое животное семейства кошачьих. Живет в основном в Иране, Индии, Африке. Заметно отличается от других кошачьих. У него лапы собаки, тело служит для скоростного бега. Он умеет мурлыкать.

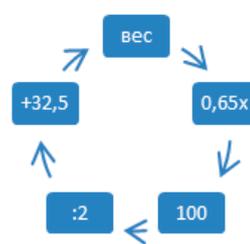
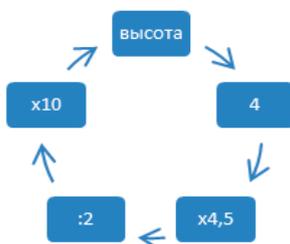
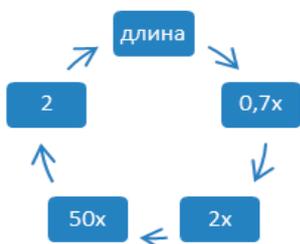
В X веке восточные князья использовали гепардов для охоты и называли их... [2] А как называли, узнаете из кроссворда.



1. Определяет размер плоскости
2. Сумма длин всех сторон
3. Отрезок, соединяющий центр окружности с любой точкой на окружности
4. Знаки, которые ставятся, когда нужно учесть порядок действий
5. Угол 90 градусов
6. Геометрическая фигура



В древности гепарда называли пардус, что означает охотничий гепард. Узнаем длину, высоту и вес взрослой особи гепарда.



Длина гепарда 140 см, вес 65 кг, высота 90 см. Вес гепарда при рождении 300 г. Узнайте, во сколько раз вес новорожденного гепарда меньше по отношению к взрослой особи. Ответ округлите до десятых. (В 216,7 раз). [3]

Узнаем, с какой скоростью гепард передвигается. В течение дня гепард движется со скоростью 47 км/ч. Во время охоты их скорость увеличивается на 50 км/ч, а во время опасности увеличивается в 2,3 раза. Вычислите скорость во время охоты и во время опасности. (97 км/ч; 108,1 км/ч).

Гепард может ограниченно преследовать свою жертву. Двигается всего в течение 20 секунд. Узнайте через сколько метров хищник прекращает преследовать свою добычу, решив пропорцию $x/2=1/800$. (400м). Прыжок гепарда 8 м. Всего гепардов в мире 7000. В Африке количество сократилось на 90% за последние годы. Узнайте сколько гепардов было в Африке, если сейчас там 4 тыс особей. (40000). Гепарды вымирают в основном из-за браконьерской охоты.

Постройте в системе координат гепарда

(-2;0), (0;2), (-2;6), (0;8), (-2;9), (-2;12),

(-1;11), (1;11), (2;12), (2;9), (0;8), (2;6), (5;2), (5;0), (7;6), (6;0)

Точки (-1;10), (1;10), (0;9).

Домашнее задание: Построить в системе координат любимое животное.

Литература:

1. <http://www.informio.ru/publications/id4282/Binaryi-urok-preimushstva-ispolzovaniya-v-prakticheskoi-deyatelnosti>
2. <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D0%B5%D0%BF%D0%B0%D1%80%D0%B4>
3. <https://www.bbc.com/russian/vert-earth-39195520>

Дидактические возможности начального естествознания в процессе эколого-краеведческого воспитания

Хлебникова Кристина Николаевна, учитель начальных классов;
Овсянникова Нина Анатольевна, учитель начальных классов высшей категории;
Панкова Ольга Михайловна, учитель начальных классов высшей категории;
Распопова Валентина Сергеевна, учитель начальных классов высшей категории;
Романенко Валентина Михайловна, учитель начальных классов высшей категории;
Солошенко Наталья Николаевна, учитель начальных классов;
Сторожева Галина Викторовна, учитель начальных классов высшей категории;
Юнг Татьяна Николаевна, учитель
МАОУ «Средняя политехническая школа № 33» г. Старый Оскол Белгородской обл.

В данной статье рассмотрены дидактические возможности начального естествознания в процессе эколого-краеведческого воспитания младших школьников. Выявлена и обоснована необходимость использования эколого-краеведческого воспитания на уроках «Окружающий мир».

Ключевые слова: краеведческая работа, краеведческий принцип, родной край, экологическое краеведение, окружающая действительность, начальное естествознание.

Методологической основой краеведческого подхода является теория познания, которая учит, что «через явления и видимость вещей данных нам непосредственно в ощущениях, наша жизнь познает сущность вещей, их существенные отношения» [2, с. 156].

Наблюдение процессов и явлений окружающей действительности — один из методов краеведческой работы — является высшей формой проявления наглядности в обучении курса «Окружающий мир». Краеведческие наблюдения позволяют не только познакомить учеников с многообразными явлениями и процессами, происходящими в природе, но и показать взаимную связь человеческой деятельности и природных явлений,

подвести к пониманию природы как единого, непрерывно развивающегося целого, где все связано и взаимообусловлено.

Краеведческий принцип дает возможность учителю строить преподавание курса «Окружающий мир» согласно дидактическому правилу: «от известного к неизвестному», «от близкого к далекому». Имея представление о природе и её закономерностях, о населении и хозяйстве родного края, легче усваивать знания о более отдаленных районах земного шара. Главное назначение краеведческого принципа состоит в том, чтобы дать возможность учащимся в знакомой местности, в повседневной обстановке наблюдать окружающую действительность в соотношениях и связях её отдельных компонентов и результаты на-

блюдений использовать на уроках для формирования понятий на полученных реальных представлениях [1, с. 128]. Благодаря этому устраняется абстрактность естественнонаучных понятий и механическое их усвоение.

В начальном естествознании немало таких понятий, которые могут быть усвоены только на основе краеведческого материала. Анализ психолого-педагогической и методической литературы показывает, что понятия о речной системе, строении гор, почве, растительном мире своей местности и др. хорошо усваиваются, если их изучение самостоятельно проводится учащимися в реальной действительности. Преподавание с использованием краеведческого материала значительно облегчает усвоение понятий. Опираясь на конкретные знания о родном крае, учащиеся расширяют свои представления до понимания научных закономерностей. Так, например, на уроке «Поверхность нашего края» представления о формах рельефа будут правильными, если они сложатся в процессе непосредственного изучения и наблюдения равнин, холмов, оврагов. И наоборот, останутся всегда условными и потому непочными, если создавались только на основе теоретических описаний учителя или учебника.

Краеведение дает возможность многие вопросы разных дисциплин (географии, истории, физики, химии, астрономии) связать друг с другом и использовать для практических целей. Осуществление краеведческого принципа в преподавании помогает связать теоретические знания, приобретаемые в стенах школы, с практическим применением. Например, метеорологические наблюдения для сельского хозяйства, наблюдение за режимом реки для безопасности переправ, сбор полезных дикорастущих растений для хозяйственных организаций и т.д. Благодаря краеведению преподавание интегрированного курса «Окружающий мир» строится на наблюдениях подлинной действительности, а не на «словесных схемах» [6, с. 94]. На краеведческом принципе строятся уроки, походы и кружковая работа по изучению Белгородчины.

К наиболее результативным средствам эколого-краеведческого образования учащихся следует отнести этнопедагогические средства (сказки, мифы, народные приметы, пословицы, и т.д.), наглядный и дидактический материал, оборудование для исследовательских работ, краеведческую и учебную литературу, произведения изобразительного искусства [6, с. 97]. Среди разнообразных методов обучения успешно могут быть использованы «мозговой штурм», ролевые игры, обсуждение, педагогические ситуации, пример, упражнение, рефлексия, эмпатия.

Формы, методы и приёмы экологического воспитания и образования младших школьников направляются учителем на «перевод» во внутренний мировоззренческий план личности социальных экологических ориентиров: знаний, умений, навыков, ценностных ориентаций и идеалов, принципов и правил отношений к окружающей природной среде [3, с. 79].

В модель краеведческого воспитания ведущие методики-естественники включают показатели сознания (образовательные и нравственные качества) и показатели действия (социально-коммуникативные и организационные качества). Общими принципами для организации краеведческой работы являются: принципы соответствия содержания и методов кра-

еведческой работы уровню развития и подготовки учащихся; развитию творческих способностей учеников и привития им навыков исследовательской деятельности.

Поисково-исследовательский принцип в организации краеведческой работы предполагает вооружение учащихся элементарными приемами научного исследования, привитие им умений и навыков самостоятельного приобретения знаний, повышение познавательной активности и развития творческих способностей. Важной стороной краеведческой работы является его общественно полезная значимость [5, с. 17]. Практическое осуществление этого принципа предполагает активное участие краеведов в решении общественно-практических задач родного края и проявляется в проведении природоведческих наблюдений, участии в мероприятиях по охране природы. Природоохранная направленность экологического краеведения охватывает весь комплекс природных, социально-экономических, культурных и других аспектов проблемы охраны природы.

Роль краеведческой работы в природоохранном воспитании характеризуется следующими особенностями: а) в процессе природоохранного (экологического) воспитания создается благоприятная обстановка для восприятия учащимися явлений и объектов природы в целом и во взаимосвязях между ними; б) экономические и историко-литературные аспекты краеведения дают конкретный и убедительный материал о формах и видах взаимосвязей в системе «природа-человек-общество»; у школьников формируется убеждение в огромной и разнообразной роли природы в жизни общества; в) краеведческие экскурсии и походы связаны с общественно полезной деятельностью учащихся; г) краеведение способствует воспитанию экологической культуры поведения человека в природе [3, с. 58].

Заметим, что успешное развитие экологической культуры младших школьников возможно, если учитываются не только психологические и индивидуальные особенности ребенка, но и специфика его мировосприятия. Поступательность процесса развития экологической культуры обеспечивается следующей акцентировкой: в первом классе — на культуре отношения к самому себе, во втором — на культуре отношения к другим людям, в третьем и четвертом — на культуре отношения к природе.

Проанализируем особенности включения краеведческого компонента в образовательную программу экологического воспитания «Школа России» (автор А. А. Плешаков).

Её образовательная функция — формирование разнообразных представлений о природе, человеке и обществе, элементарная ориентировка в доступных естественнонаучных, обществоведческих и исторических понятиях. Развивающая функция программы — осознание отдельных доступных связей в природном и социальном мире, психическое и личностное развитие школьника. Воспитывающая функция предполагает социализацию ребенка, принятие им законов существования в среде обитания, воспитание эмоционального взгляда на мир, формирование в единстве этических и эстетических чувств. В основе построения курса «Окружающий мир. Мир вокруг нас» лежит принцип «позитивного педоцентризма», т.е. отбор наиболее актуальных для обучающегося этого возраста знаний, максимальный учёт его психологических особенностей

и возможностей, снятие авторитарного и установление демократического способа взаимодействия между учителем и учеником [4, с. 11].

В современной начальной школе учителями включаются в процесс обучения различные краеведческие курсы: «Введение в народоведение» М. Ю. Новицкой, «Зелёный дом» А. А. Плешакова, «Природа и люди» З. А. Клепининой, «Окружающий мир» Н. Ф. Виноградовой, Г. Г. Ивченковой, И. В. Потапова. Данные курсы показывают нравственное и эстетическое богатство традиционной русской культуры. Перед обучающимися раскрывается система миропонимания по трем основным параметрам человеческой жизни: «Человек и его взаимоотношения с при-

родой», «Человек и его семья», «Человек и история его народа». Приоритетной задачей курсов является формирование в сознании учащихся единого, ценностно окрашенного образа окружающего мира как дома, своего собственного и общего для всех людей, для всего живого [5, с. 16]. Материал о Белгородской области изучается в курсе начального естествознания по следующим линиям: «Человек-природа» и «Человек-общество-человек», которые рассматривают природные объекты и явления, наблюдения за ними; многообразие живой и неживой природы своей местности; человека и окружающую среду; ориентирование на местности, хозяйственную деятельность жителей родного края.

Литература:

1. Аквилева, Г. Н. Методика преподавания естествознания в начальной школе / Г. Н. Аквилева, З. А. Клепинина. — Москва: ВЛАДОС, 2016. — 227 с.
2. Верзилин, Н. Н. Биосфера, ее настоящее, прошлое и будущее / Н. Н. Верзилин. — Москва: Просвещение, 2016. — 224 с.
3. Даринский, А. В. Краеведение / А. В. Даринский. — Москва: Просвещение, 2016. — 136 с.
4. Киреева, И. А. Использование краеведческого материала на уроках математики / И. А. Киреева // Начальная школа. — 2017. — № 7. — С. 11–13.
5. Черепанова, З. В. На уроках природоведения — о родном крае / З. В. Черепанова // Начальная школа. — 2018. — № 10. — С. 15–17.
6. Шулындина, С. С. На уроках ознакомления с окружающим миром / С. С. Шулындина // Начальная школа. — 2018. — № 6. — С. 94–98.

Эффективность преподавательской деятельности в достижении физической подготовленности и спортивных успехов сотрудников таможенной службы Узбекистана

Шакирзянова Сабина Рифатовна, преподаватель
Высший военный таможенный институт Республики Узбекистан (г. Ташкент)

В статье приведены результаты педагогического эксперимента по определению эффективности преподавательской деятельности в достижении физической подготовки и спортивных успехов таможенной службы, а также по определению эффективности физических упражнений для повышения уровня подготовленности личного состава.

Ключевые слова: личный состав, таможенная служба, физическая подготовка, спортивная деятельность, педагог.

The article presents the results of a pedagogical experiment to determine the effectiveness of teaching in achieving physical fitness and sports success of the customs service, as well as to determine the effectiveness of physical exercises to increase the level of preparedness of personnel.

Keywords: personnel, customs service, physical training, sports activities, teacher.

Достижение успехов во всех видах спорта, в том числе в физической подготовке таможенной службы Узбекистана зависит не только от спортсменов таможенников, но и в первую очередь от преподавателя физической подготовки, который в спортивной деятельности является одной из центральных фигур, от особенности его личности, жизненных и спортивных принципов, его философии, профессионального педагогического мастерства, квалификации. При этом преподавательская деятельность, как правило, должна быть направлена как на успешное решение общих задач гуманистической педагогики — «обучение-воспитание-развитие», так и достижение вы-

соких результатов. Личность педагога по физической подготовке чаще всего является определяющей в спорте [1].

Целью нашей работы является изучение особенностей преподавательской деятельности в подготовке личного состава таможенной службы к достижению успехов в физической подготовке и спорте. Нами были изучены функции преподавательской деятельности, определены стили педагогической деятельности, выявлен уровень потребности в достижениях, а также мы определили особенности воздействия преподавателя на личный состав таможенной службы в процессе тренировочной и соревновательной деятельности. По нашему мнению,

средства физической подготовки должны быть более разнообразными и решать не только задачи повышения общей физической работоспособности, но и способствовать формированию профессионально важных психомоторных свойств и физических качеств будущих специалистов таможенного дела. Это представляется возможным в случае учета основного состава профессиональных исполнительских действий. Педагогические способности позволяют успешно осуществлять все стороны педагогической деятельности. Так, педагогическое воображение особо значимо для конструктивной деятельности — оно выражается в «проектировании» будущих знаний учащихся, умении находить заранее подходящие методы и методики. Оно выражается также в «проектировании» характера, привычек, учащихся как в учебной, так и в воспитательной работе, в формировании коллектива в целом. Именно педагогическое воображение помогает учителю осуществлять развивающее обучение и воспитание. Педагогический такт проявляется в коммуникативной стороне педагогической деятельности. Как мы уже отмечали выше, это способность к установлению правильных отношений с учениками, учителями, родителями, чувство меры в отношениях (в меру требовательность, в меру доброта), что позволяет устранять предупреждать конфликтные ситуации.

Проблема «преподаватель» актуальна во все времена и привлекает все большее внимание специалистов, Анализ литера-

турных источников, биографий выдающихся педагогов, высказываний педагогов, психологов позволяет представить некоторые обобщения портрета преподавателя. Преподаватель — это не только профессия, и не просто должность, это призвание души и желание и способность отдать всего себя ученикам и быть рядом с ними всегда. Преподаватель — это и психолог, и педагог, и администратор, и хозяйственник, и дипломат. Разнообразен набор умений и человеческих качеств, которые необходимы преподавателю по физической подготовке курсантов таможенной службы.

С помощью метода анкетирования были опрошены 15 преподавателей по физической подготовке. Опрос преподавателей позволил нам 20 указанных в анкете функций деятельности педагога распределить по 3 разделам: наиболее важные функции, важные и менее важные. В табл. 1 представлены приоритетные функции преподавательской деятельности, которым был присвоен ранг в порядке значимости.

Согласно полученным данным опроса всех 15 преподавателей, с помощью анализа ранжирования, определено, что приоритетными функциями являются управление технико-тактический подготовкой личного состава таможенной службы-57 баллов, организация воспитательной работы в коллективе-66 баллов, планирование процесса подготовки личного состава-99 баллов.

Таблица 1

Функции преподавателя	Баллы	Ранг
1. Управление технико-тактической, профессиональной подготовки	57	1
2. Организация воспитательной работы личного состава	66	2
3. Планирование процесса подготовки личного состава	99	3
4. Повышение личного профессионального и культурного уровня	134	4
5. Контроль за ходом физической подготовки и состоянием занимающихся	191	5
6. Управление соревновательной деятельностью личного состава	201	6
7. Управление физической подготовкой личного состава.	248	7
8. Проведение спортивного отбора из личного состава	263	8

Результаты ранжирования приоритетных функций деятельности преподавателей по физической подготовке

Ранжирование приоритетных функций деятельности у преподавателей различной квалификаций (табл. 2) показало, что управление технико-тактической подготовкой занимающихся спортом личного состава таможенной службы являются ведущей функцией для преподавателей первой и высшей категории. Приоритетной функцией для преподавателей, стаж которых составляет от 1–5 лет является организация воспитательной работы в коллективе, также одной из важных функций, по мнению преподавателей высшей категории, стаж которых составляет от 5 лет и выше является планирование процесса подготовки, занимающихся спортом личного состава таможенной службы-67%.

Наименее важной функцией этой группы, по мнению преподавателей высшей категории управление физической подготовкой занимающихся спортом личного состава таможенной службы, а для преподавателей первой и высшей категории —

проведение отбора спортсменов среди личного состава таможенной службы. Для преподавателей, чей стаж составляет от 1 года до 5 лет,— управление спортивной деятельностью личного состава таможенной службы.

Результаты опроса показали, что 51% всех опрошенных преподавателей имеют средний уровень мотивации, 37% преподавателей имеют уровень выше среднего, 9% преподавателей ниже среднего и 3% -низкий уровень мотивации.

Необходимо отметить, что абсолютно у всех опрошенных преподавателей не был выявлен высокий уровень мотивации, более того у преподавателей, чей стаж 1–5 лет и стаж которых превышает 5 лет наблюдается уровень мотивации ниже среднего.

При изучении деятельности преподавателя по физической подготовке личного состава таможенной службы важное место занимает общение между преподавателем и занимающимся. Безусловно, успех спортивной деятельности личного состава во многом зависит как от характера сложившихся взаимоотно-

Таблица 2. Результаты определения приоритетных функции для преподавателей различных квалификаций таможенной службы.

Функции преподавателя	Квалификация преподавателя					
	Преподаватели Высшей категорией.		Преподаватели стаж которых Свыше 5 лет		Преподаватели стаж которых от 1до 5 лет	
	0/0	ранг	0/0	ранг	0/0	ранг
1. Управление технико-тактической подготовкой	83	1	65	1	83	1
2. Организация воспитательной работы	50	4	59	2	100	1
3. Планирование процесса физ. подготовки	67	2	47	4	67	3
4. Повышение личного профессионального уровня	58	3	53	3	50	4
5. Процесс за ходом тренировочного процесса и состояние занимающихся	42	5	65	1	50	4
6. Управление соревновательной деятельностью личного состава	50	4	59	2	33	5
7. Управление физ. подготовкой занимающихся	33	6	47	4	50	4
8. Проведение спортивного отбора личного состава таможенной службы	50	4	29	5	50	4

шений между преподавателем и личным составом таможенной службы, так и от метода и формы его руководства.

Было изучены следующие формы обращения преподавателя к занимающимся физ. подготовкой в процессе занятий и подготовкой к соревнованиям, разработанные Матвеев Л. П. (2008);

указания, команды, объяснения, одобрения, неодобрения, замечания [2].

В результате исследований мы выявили наиболее часто используемые формы обращений преподавателей к личному составу занимающихся физ. подготовкой и спортом (табл. 3).

Таблица 3. Формы обращения преподавателя к личному составу в тренировочной и соревновательной деятельности (%)

Формы обращений	Деятельность			
	Тренировочная		Соревновательная	
	Индивидуальное общение	Общение с командой	Индивидуальное общение	Общение с командой
Указания	35.9	39.3	34.3	39.8
Команды	7.9	12.6	25.9	30.1
Объяснения	33.7	29.7	18.0	13.6
Одобрения	8.6	5.0	9.0	5.4
Неодобрения	3.5	2.6	2.3	2.1
Замечания	10.4	10.8	10.5	9.0

Выявлено, что основными формами обращения преподавателя в командном общении в тренировочном процессе являются указания (39.3%) и объяснения (29.7%). В индивидуальном общении основными формами являются также указания (35.9%) и объяснения (33.7%) В соревновательных условиях ПВ преподавателя в рамках командного общения имеет форму указаний (39.8%), команд (30.1%) и объяснений (13.6%), также как и при индивидуальном.

Направленность педагогических воздействий преподавателя в тренировочном процессе зависит от социометрического статуса, занимающегося в команде. Пономарев П. Л.

(2008) выделяет 3 статуса: «лидеры», «предпочитаемые» и «отвергаемые» [3]. Данные о распределении времени воздействия педагога и его направленности указывают, что 45% времени преподаватель тратит на общение с занимающимися, имеющими статус «лидеров». На «отвергаемых» отводится 20% времени и на «предпочитаемых» 35% времени. Данные о распределении времени ПВТ в соревновательных условиях и его направленности проанализированы в зависимости от статуса занимающегося и спортивной ситуации (табл. 5).

В отрицательной ситуации и равной команды преподаватель больше воздействует на лидеров команды (60 и 45% соот-

Таблица 4. Распределение времени педагогических воздействий преподавателя в зависимости от статуса занимающихся в соревновательных условиях (%)

Тренировочная ситуация	Статус занимающего		
	отвергаемый	предпочитаемый	лидер
Отрицательная тренировка	10	30	60
Средняя тренировка	15	40	45
Положительная тренировка	25	35	40

Таблица 5. Распределение времени педагогических воздействий тренера-педагога на личный состав таможенной службы в соревновательно-игровых условиях (%)

Наблюдаемый период		Время воздействия		
		На команду личного состава	На занимающегося	
			При командном общении	При индивидуальном общении
Перед соревнованиями	Установка на игру	70	20	10
	Разминка	45	40	15
	Выход на игру	55	30	15
Во время соревнования	Игра	65	30	5
	Мини перерыв	56	42	2
	Перерывы между периодами или таймами игры	45	43	12
После соревнования		40	55	5

ветственно). Наиболее равномерно воздействие педагога проявляется при выигрыше в соревнованиях.

Выявлено, что педагогическое воздействие преподавателя по физической подготовке в отношении команды личного состава таможенной службы в целом более распространено при установке на игру в соревновательный периоды (70%) и в ее процессе (65%). Воздействие тренера-педагога в отношении отдельных занимающихся в присутствии команды реализуется в разминке (45%), в мини перерывах (56%), перерывах (45%) и после игры (55%). Следующим этапом нашей работы было выявление приоритетного стиля педагогической деятельности всех опрошенных тренеров и преподавателей по физической подготовке (по опроснику Маркова А. К — индивидуальный стиль педагогической деятельности тренера) (рис 1). Выявлено, что 17% тренеров и преподавателей относятся к эмоционально-импровизационному стилю (ЭИС). Они обладают высоким уровнем знаний, контактностью, умением интересно преподавать учебный материал, руководить коллективной работой, варьировать разнообразные формы и методы обучения. Их тренировки отличает благоприятный психологический климат.

А.К. Маркова выделяет три основные стороны труда учителя: собственно, педагогическая деятельность, педагогическое общение и личность учителя. К важным профессиональным качествам, по А. К. Марковой, относятся:

- педагогическая эрудиция;
- педагогическое целеполагание;

- педагогическое (практическое и диагностическое) мышление;
- педагогическая интуиция;
- педагогическая импровизация;
- педагогическая наблюдательность;
- педагогический оптимизм, педагогическая находчивость;
- педагогическое предвидение и педагогическая рефлексия.

К рассуждающе-методичному стилю (РМС) относятся 23% опрошенных тренеров. Достоинствами тренеров данного стиля деятельности являются высокая методичность, внимательное отношение к уровню знаний всех занимающихся, высокая требовательность.

Нами выявлены особенности показателей ведущих стилей педагогической деятельности тренеров преподавателей различной квалификации (рис. 2)

Определено, что 36.3% тренеров относятся к эмоционально-методическому стилю (ЭМС) и рассуждающе-методичному стилю (РМС). Наиболее редко встречающийся стиль Педагогической деятельности (ПД) среди данной группы тренеров является эмоционально импровизационный стиль (ЭИС).

Ведущий стиль деятельности у тренеров, стаж которых 1–5 лет, является эмоционально-методическим (ЭМС) 42.8%. Ведущий стиль деятельности у тренеров, стаж которых превышает 5 лет рассуждающие-методичный (РМС) — 44.5%. Полученные результаты приводят к выводу о том, что все опро-

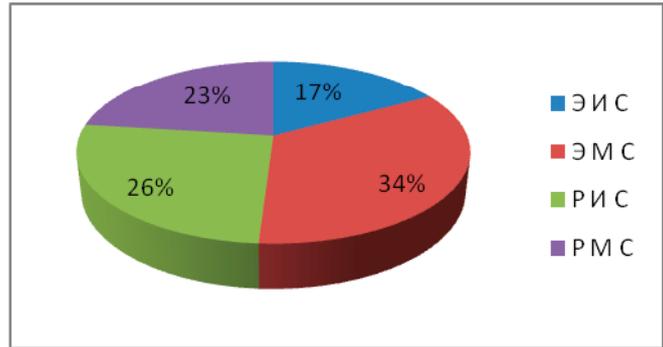


Рис. 1. Показатели ведущих стилей педагогической деятельности тренеров преподавателей таможенной службы

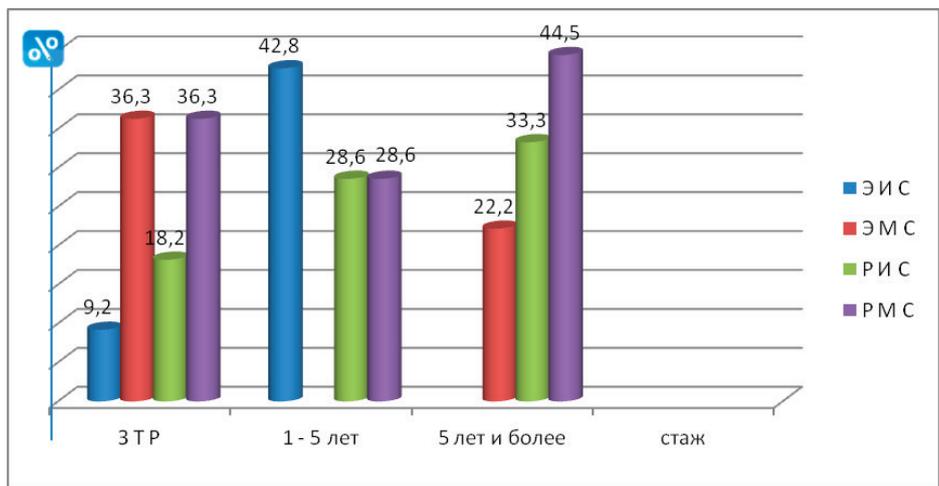


Рис. 2. Показатели ведущих стилей педагогической деятельности тренеров преподавателей разной квалификации

шенные тренеры ориентируются на процесс обучения. Но преподаватели и тренеры, стаж которых превышает 5 лет, преимущественно ориентированы на результаты обучения.

В занятиях по физ. подготовке, как и во всех видах спорта, важнейшую роль занимает потребность тренера в достижении успеха. В теории и методики спортивной деятельности различают следующие уровни мотивации: низкий, ниже среднего, средний, выше среднего, высокий [5].

Нами был изучен уровень потребности в достижениях тренеров по физической подготовке таможенной службы (шкала потребности в достижениях (Ю.М. Орлова). Результаты представлены на рис. 3.

Результаты опроса показали, что 51% всех опрошенных тренеров преподавателей имеют средний уровень мотивации, 37% тренеров преподавателей имеют уровень выше среднего, 9% тренеров — ниже среднего и 3% — низкий уровень мотивации.

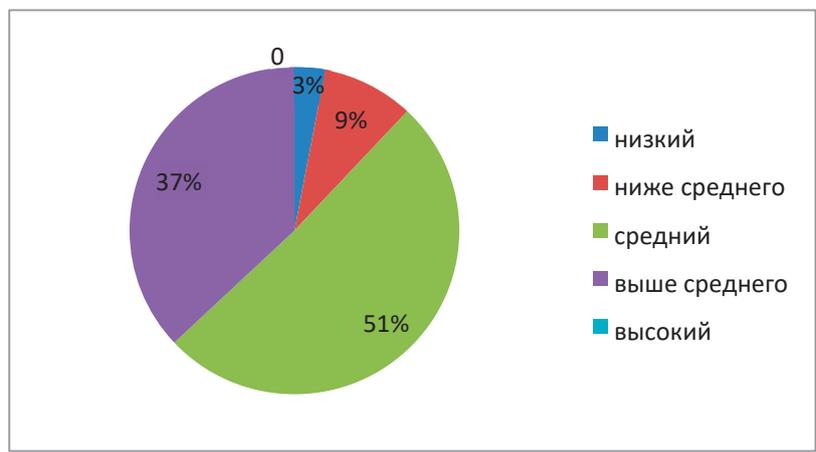


Рис. 3. Показатели уровня потребности в достижениях всех опрошенных тренеров преподавателей таможенной службы

Мы сравнили показатели уровня мотивации у тренеров различной квалификации (рис. 4) и сделали вывод, что абсолютно у всех тренеров преобладает средний уровень мотивации, однако наиболее ярко он выражен у тренеров, чей стаж составляет свыше 5 лет — 75%. тренеров, стаж которых составляет 1–5 лет, показатели — 54,5% и 50% соответственно. Наиболее

явно также выражен уровень выше среднего, который преобладает у ЗТР — 45,5% и у тренеров, стаж которых не превышает 5 лет — 40%. Необходимо отметить, что абсолютно у всех опрошенных тренеров не был выявлен высокий уровень мотивации, более того у тренеров, чей стаж 1–5 лет и стаж которых превышает 5 лет наблюдается уровень мотивации ниже среднего.

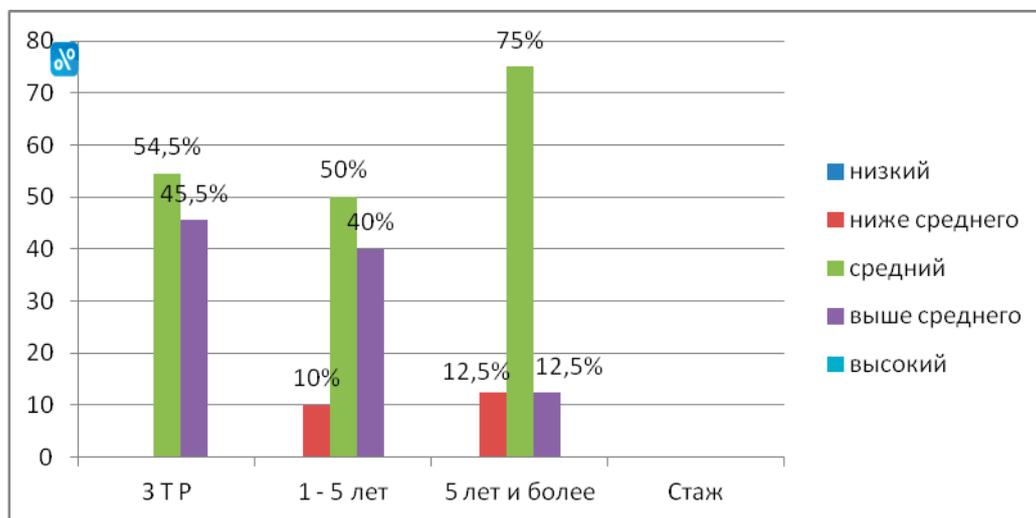


Рис. 4. Показатели уровня потребности в достижениях тренеров преподавателя разной квалификации

При изучении деятельности тренера важное место занимает общение между тренером и занимающимся. Безусловно, успех спортивной деятельности команды во многом зависит как от характера сложившихся взаимоотношений между тренером и членами коллектива, так и от стиля и формы его руководства.

Таким образом, наши исследования показали, деятельность тренера-педагога по физической подготовке личного состава таможенного контингента при подготовке команды к соревнованиям разнообразна и в значительной мере зависит от функций, выполняемых преподавателем по физической подготовке, от индивидуального стиля педагогической деятельности, от потребности к достижению успеха и от особенностей форм педагогического воздействия на занимающегося и команду личного состава таможенной службы в процессе соревновательной и тренировочной деятельности.

Тренер-преподаватель является ключевым элементом правильной и безопасной подготовки, как профессиональных спортсменов, так и любителей. Роль тренера преподавателя не-

возможно переоценить. Благодаря его опыту и знаниям спортсмены способны достигать максимального уровня производительности и выносливости, что невозможно было бы сделать самостоятельно. Тренер-преподаватель должен создавать для подопечных спортсменов комфортные условия обучения и мотивировать их на постоянное совершенствование своих умений в том или ином виде спорта. Роль тренера в процессе подготовки не ограничивается только консультированием спортсменов по подготовке и освоению вида спорта, со временем, помимо всего прочего, тренер выступает в роли наставника, мотиватора, друга, оказывающего так же и моральную поддержку. Тренеру-преподавателю необходимо уметь правильно и безопасно спланировать процесс тренировки, продемонстрировать элементы упражнений, анализировать прогресс и регресс обучающегося, постоянно давать обратную связь и поддерживать хорошие отношения с занимающимися. Все вышеперечисленные аспекты работы тренера-преподавателя учтены в программе профессиональной переподготовки таможенной службы Узбекистана.

Литература:

1. Андреев Ю.Ю. Педагогическая технология воспитания позитивных межличностных отношений курсантов ВУЗов внутренних войск МВД России средствами физической культуры. 2012, Санкт-Петербург. — 129 с.
2. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры (общие основы теории и методики) 1994 г.-554 с.
3. Понамарев П.Л. Педагогическое воздействие тренера в тренировочной и соревновательной деятельности. Москва-2000 г.
4. Маркова А. К — Индивидуальный стиль педагогической деятельности тренера.Москва-2001 г.
5. Уманский Л.И. Поэтапное развитие группы как коллектива // Коллектив и личность. М.: Наука, 1975.— 184 с
6. Булочко К. Т. Физическая подготовка разведчика. — М.: «Арктика 4Д», 2004.
7. Блахин Г.Н. Техника выполнения и методика обучения военнослужащих преодолению искусственных препятствий: Учеб.-метод. пособие для курсантов и слушателей ин-та. — С-Пб.: ВДКИФК, 1993.

8. Захаров Е. Н., Карасев А. В., Сафонов А. А. Энциклопедия физической подготовки (методические основы развития физических качеств) / Под общей редакцией А. В. Карасева. — М.: ЛЕПТОС, 1994.

Влияние лабораторных работ на мотивацию школьников при изучении физиологии человека

Щербакова Наталья Владимировна, студент магистратуры
Астраханский государственный университет

Ключевые слова: мотивация школьников, интерес, лабораторная работа, физиология, собственная эффективность, ARCS.

Лабораторная работа является важным компонентом преподавания и изучения естественных наук как с точки зрения развития процессуальных знаний, так и навыков учащихся в области естественных наук и развития научной грамотности школьников. Хотя лабораторные работы отнимают много времени и часто обходятся дорого, учителя по физиологии сообщают, что мотивация школьников на экспериментальную работу выше.

К сожалению, из-за споров и комментариев по поводу практических и лабораторных работ, их количество сокращается, что не только снижает качество преподавания, но и ухудшает практические навыки школьников. [1, с. 328–330.]

Мотивация относится к процессу, посредством которого целенаправленные действия стимулируются и поддерживаются, и это критически важно для поддержания учебной деятельности.

Вероятно, существует множество мотивационных путей для направления поведения, когда школьники приходят к лабораторным занятиям с различными интересами, ценностями и убеждениями в собственной эффективности. Некоторые школьники могут быть мотивированы и поддержаны своими убеждениями в собственной эффективности, тогда как другие мотивированы стараться, упорствовать и достигать из-за своих целей, своих личных интересов, своих ценностных убеждений или контекстуальных факторов, которые мотивируют, поддерживают, и направлять их поведение. [3, с. 77–78]

Даже если ученики уверены, что они могут выполнить задание, у них может не быть веской причины для его выполнения. Интерес и внутренняя мотивация связаны с вопросом «Почему я должен выполнять эту задачу?». Ожидания для успеха относятся к убеждениям о том, как человек будет выполнять различные задачи или виды деятельности. Эти убеждения напрямую связаны с вопросом «Могу ли я выполнить эту задачу?».

Обычный человек испытывает интерес чаще чем любые другие эмоциональные состояния.

К. Э. Изард относит его к базовым эмоциям человека. Он так же считает его главным мотиватором человека в работе и важнейшим элементом творческой деятельности. [4, с.464]

Интерес — явление многозначительное, поэтому на процессы обучения и воспитания он может влиять различными

своими сторонами. Он всегда связан с конкретными темами, задачами или действиями. Интерес характеризуется сфокусированным вниманием и вовлеченностью, а тесная связь между интересом и обучением многими рассматривается как очевидная; чем больше интерес у студента к определенной теме, тем больше у него или нее желания изучать эту тему. Интерес рассматривается как мотивирующая переменная, имеющая как эмоциональный, так и когнитивный компоненты: он включает в себя чувства и оценку дисциплинарного содержания (например, физиологии), а также восприятие наличия и способности развивать знания об этом контенте. [5, с.297]

Поэтому для мотивации учеников, их интерес должен быть вызван и поддержан; инструкция должна восприниматься как имеющая отношение к личной ценности (или способствующая достижению желаемых внешних целей, таких как прохождение курса); и школьники должны иметь личное убеждение, что они смогут добиться успеха.

Это очень соответствует подходу Келлера к разработке мотивирующих инструкций. В соответствии с моделью мотивационного проектирования ARCS, разработанной Келлером, для мотивации людей к обучению необходимо выполнить четыре общих требования.

Первым требованием является получение и поддержание внимания учеников.

Вторым требованием является необходимость личной значимости, когда преподаватель должен удовлетворять потребности и цели учеников.

Третье требование — уверенность или ожидание успеха. Здесь преподаватель может помочь ученикам поверить в то, что они преуспеют, разработав лабораторные упражнения и учебную среду, чтобы установить соответствующий уровень уверенности в отношении ожиданий школьников на успех.

Четвертое требование — удовлетворенность результатом обучения. Хотя принципы проектирования очень важны для обучения, их всегда нужно адаптировать к возможностям и ограничениям, действующим в контексте обучения. [6]

Убеждения в самоэффективности учеников определяют уровень их мотивации, что отражается в том, сколько усилий они будут вкладывать в выполнение задачи и как долго они будут стоять перед лицом препятствий. Чем сильнее вера в их возможности, тем больше и настойчивее их усилия.

Самозффективность определяется как суждение людей об их способности организовывать и выполнять курсы действий, необходимые для достижения определенных типов выступлений. Самозффективность относится к целеустремленной мотивации, поддерживаемой ожидаемыми результатами относительно ожидаемых последствий. С мотивационной точки зрения, ожидаемые результаты важны, потому что школьники думают о потенциальных результатах различных действий и действуют так, как они полагают, позволят им достичь результатов, которые они ценят. [3, с. 77–78]

Таким образом, лаборатория играет центральную роль в преподавании и обучении физиологии. Тем не менее, важно отметить, что ограниченное лабораторное оборудование и ограничения по времени могут негативно повлиять на мотивацию школьников. Хотя лабораторные работы отнимают много времени и требуют больших затрат, их не следует полностью заменять другими непрактичными подходами, например, демонстрацией видео или компьютерным моделиро-

ванием. Точно так же хорошо разработанные компьютерные учебные материалы, включая симуляции, анимацию и другие виды деятельности по моделированию, также могут быть очень полезны, помогая школьникам работать в области идей.

Такие материалы обеспечивают полезную подготовку к наблюдению за реальным явлением, направляя внимание школьников на особенности реального события. Однако они не могут полностью заменить практический опыт из первых рук. Причина в том, что реальные лабораторные мероприятия важны для академической мотивации и обучения учеников.

Школьники, которые заинтересованы и верят, что они способны и что они могут и будут преуспевать, гораздо более склонны к мотивации с точки зрения усилий, настойчивости и поведения, чем студенты, которые считают, что они менее способны и не ожидают успеха. Это подчеркивает важность лабораторной работы для поддержки мотивации учеников и обучения в области физиологии.

Литература:

1. Ардистони, М. С. Роль лаборатории для обучения химии / Марям Сироджиен Ардистони. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2013. — № 2 (49). — С. 328–330.
2. Гордеева Т. О., Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы, в Сб.: Современная психологии мотивации / Под ред. Д.А Леонтьева, М., «Смысл», 2002 г., с. 74–76 и 77–78.
3. Изард К.Э. Психология эмоций = The Psychology of Emotions. — СПб.: Питер, 2009. — 464 с. — (Мастера психологии). — ISBN978-5-314-00067-0.
4. Шукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М.: Педагогика, 1971. 297 с
5. Keller, John M. Motivational Design for Learning and Performance. The ARCS Model Approach© 2010

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Влияние упражнений с выраженным координационным компонентом на техническую подготовленность юных хоккеистов

Кузнецов Кирилл Дмитриевич, студент;
Некрылов Алексей Павлович, студент;
Сидоров Антон Владимирович, студент
Московская государственная академия физической культуры (г. Москва)

Поскольку катание на коньках в хоккее предъявляет повышенные требования к координационным способностям спортсменов, предполагалось, что включение в тренировочный процесс юных хоккеистов упражнений с выраженным координационным компонентом будет способствовать повышению качества их техники катания. Педагогический эксперимент подтвердил выдвинутую гипотезу: спортсмены экспериментальной группы, в которой использовались предложенные упражнения, стали превосходить хоккеистов контрольной группы по уровню технической подготовленности.

Ключевые слова: юные хоккеисты, техническая подготовка, техника катания, координационные упражнения, координация.

Актуальность. Одним из резервов в системе подготовки юных хоккеистов является совершенствование тренировочного процесса на основе творческого подхода к его содержанию, основанному на умении видеть взаимосвязи и системность различных видов подготовки спортсмена, в частности, физической и технической подготовки [1, 2]. Вся тренировочная и соревновательная деятельность хоккеиста проходит в условиях скользкого основания (льда) при малой и узкой опоре (конька). Выполнение технических приёмов в этих условиях требует от хоккеиста высоко развитой координации, позволяющей не только устоять на ногах, но и успешно выполнить в этих условиях сложное техническое действие [3, 4]. В связи с этим определение влияния координационных упражнений на качество техники катания юных хоккеистов является актуальным.

Гипотеза исследования: предполагается, что включение в тренировочный процесс юных хоккеистов упражнений с выраженным координационным компонентом будет способствовать повышению качества их техники катания.

Цель исследования: повышение качества техники катания юных хоккеистов 7–8 лет на основе использования упражнений координационной направленности.

Педагогический эксперимент был направлен на проверку выдвинутой гипотезы. В эксперименте приняли участие две группы юных хоккеистов 7–8 лет, по 10 человек каждая. В экспериментальной группе в ходе тренировочного процесса были использованы предложенные нами упражнения с выраженным координационным компонентом. Использовались подготовительные и подводящие упражнения, упражнения на роликах, упражнение для обучения технике катания на коньках и её совершенствования. Рассмотрим полученные результаты.

Таблица 1. Показатели технической подготовленности юных хоккеистов ($\bar{X} \pm m$)

Контрольные упражнения	Контрольная группа (n=10)		Экспериментальная группа (n=10)	
	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента
Бег на коньках лицом вперёд (сек)	10,7±0,4	7,6±0,2	10,9±0,5	7,3±0,2
Бег на коньках спиной вперёд (сек)	15,3±0,5	10,2±0,4	15,1±0,5	9,7±0,3
Челночный бег на коньках 9х6 м (сек)	25,5±0,7	20,4±0,5	25,8±0,6	19,3±0,5
Слаломный бег на коньках без шайбы (сек)	20,7±0,8	16,6±0,4	20,5±0,7	15,2±0,4

Контрольные упражнения	Контрольная группа (n=10)		Экспериментальная группа (n=10)	
	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента
Слаломный бег на коньках с ведением шайбы (сек)	25,3±0,6	18,3±0,5	25,1±0,5	16,6±0,5
Скольжение на дальность на одной ноге (м)	5,6±0,7	5,7±0,6	5,5±0,6	8,5±0,4
Экспертная оценка, баллы	2,8±0,3	3,4±0,3	2,9±0,4	3,9±0,4

Согласно представленным в таблице данным, перед экспериментом уровень технической подготовленности юных хоккеистов был одинаковым. В ходе эксперимента в контрольной группе произошли положительные изменения технической подготовленности. Сравнение с нормативными данными показывает, что уровень технической подготовленности юных хоккеистов контрольной группы стал удовлетворительным. Следовательно, тренировочный процесс в этой группе является эффективным для повышения технической подготовленности юных хоккеистов.

В экспериментальной группе также произошли позитивные изменения технической подготовленности. Сравнение с нормативными данными показывает, что уровень технической подготовленности юных хоккеистов экспериментальной группы

вырос до хорошего. Следовательно, тренировочный процесс в этой группе также является эффективным для повышения технической подготовленности юных хоккеистов.

После эксперимента спортсмены экспериментальной группы стали превосходить хоккеистов контрольной группы по уровню технической подготовленности. Можно считать, что тренировочный процесс в экспериментальной группе является более эффективным для повышения технической подготовленности юных хоккеистов.

Для подтверждения этого рассмотрим процентные величины изменений исследуемых показателей. Согласно представленным на рисунке данным, во всех контрольных упражнениях позитивные изменения показателей технической подготовленности более выражены в экспериментальной группе.

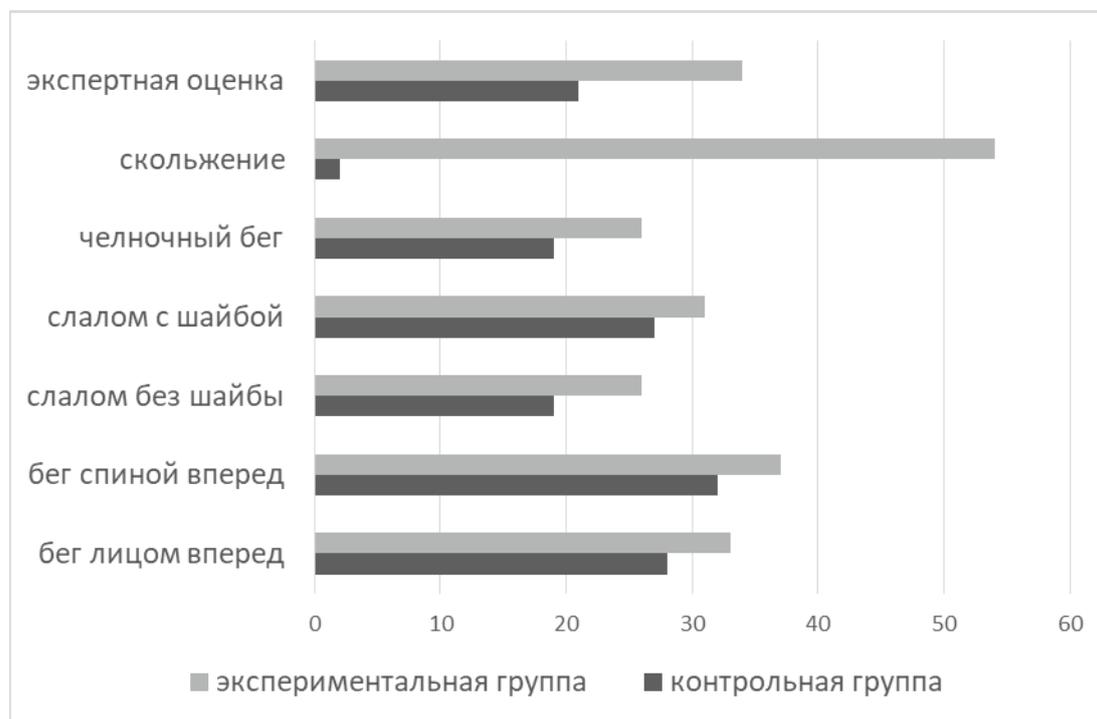


Рис. 1. Величина изменения показателей технической подготовленности юных хоккеистов (в % от исходного уровня)

Так, показатели бега лицом вперед в контрольной группе улучшились на 28%, а в экспериментальной на 33%, показатели бега спиной вперед соответственно на 32% и 36%, показатели слалома без шайбы — на 19% и 26%, показатели слалома с шайбой — на 27% и 31%, показатели челночного бега — на 19% и 26%, показатели скольжения на одной ноге — на 2% и 55%.

Эти данные ещё более убедительно показывают, что тренировочный процесс в экспериментальной группе оказался более эффективным для формирования технической подготовленности юных хоккеистов.

Поскольку единственным отличием процесса технической подготовки юных хоккеистов было включение в него в экспериментальной группе предложенного нами комплекса упраж-

нений координационной направленности, можно считать, что именно это изменение явилось фактором повышения его эффективности. Следовательно, проведённое исследование подтвердило выдвинутую нами гипотезу.

Литература:

1. Базовые принципы построения тренировочного процесса хоккеистов / Рос. гос. ун-т физ. культуры, спорта, молодежи и туризма // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. — 2017. — № 3. — С. 46–48.
2. Васильев, Д. А. Повышение уровня технической и специальной физической подготовленности юных хоккеистов на основе развития их дифференцированных способностей / Д. А. Васильев // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. — 2015. — № 3. — С. 43.
3. Михайлов, К. К. Педагогическая технология управления учебно-тренировочным процессом юных хоккеистов, связанным с овладением техникой катания на коньках / К. К. Михайлов // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. — 2007. — № 4 (26). — С. 49–52.
4. Овечкин, А. М. Особенности освоения различных технико-тактических действий игроками в хоккее с шайбой / Рос. гос. ун-т физ. культуры, спорта, молодежи и туризма // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. — 2015. — № 2. — С. 35–37.

ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА

Топонимика романа Ф. М. Достоевского «Подросток»

Боженова Ирина Александровна, студент

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

В статье автор пытается определить основные группы топонимов в романе Ф. М. Достоевского «Подросток».

Ключевые слова: Петербург, Москва, Васильевский остров, Морская улица, Аркадия, город, микротопонимы.

Для Ф. М. Достоевского при создании романов было важно выбрать не только именование персонажей, но и названия тех мест, где они проживают: астионимы (названия городов), комонимы (небольшие населенные пункты), урбанонимы (улицы и переулки). В тексте романа использованы реальные названия, можно назвать две основные группы топонимов — микротопонимы Петербурга, микротопонимы Москвы. Достоевскому важна обстановка действия, но он не столько описывает ее, сколько на нее ссылается как на знакомую — ему самому и его читателям.

Микротопонимы Петербурга

Основные события романа «Подросток» происходят в Петербурге, микротопонимы, встречающиеся в романе, являются реальными; они связаны с городом на Неве. Именно поэтому, наименования географических объектов, которые использованы в романе, составляют реальные топонимические единицы.

Ф. М. Достоевский — петербургский писатель. Образ этого города присутствует практически во всех его произведениях. Главное для писателя в Санкт-Петербурге то, что европейская и русская цивилизация сошлись воедино, это город, построенный силой, неестественно созданный, а потому отколотый от почвы.

По мнению Д. С. Лихачева, внимание Достоевского к реальному рельефу Санкт-Петербурга не ограничивается обозначением адресов и маршрутов. Каждый регион Санкт-Петербурга своеобразен по-своему [2, с. 85].

Васин проживал на **Фонтанке** рядом с **Семеновским мостом** — районе, где строились общественные жилые дома для малоимущих. Герой проводит занятия на **Васильевском острове**, который почти всю историю был главным образовательным центром города. В XIX веке там находился Санкт-Петербургский государственный университет и Российская академия наук, а также множество женских и мужских гимназий, большинство из которых располагались на Большом проспекте. Помимо того, в середине XIX века на углу этого бульвара и 9-й

линии появился первый детский сад в России. Еще во времена Петра Великого на **Васильевском острове** были построены дворянские дома. В романе «Подросток» **Васильевский остров** стал контекстуальным антонимом **Фонтанки**. На **Васильевском острове** Аркадий пил кофе перед посещением княжеской квартиры Васина.

Госпожа **Лебрехт** живет в **Казанской части** области города. Казанская часть частично охватывает территорию города и ограничена набережными **Крюкова канала**, **Мойки** и **Екатерининского канала**. Для удобства эта территория была разделена на несколько кварталов, поэтому в объявлении содержалась надпись с указанием на участок: «19 сентября этого года, в двенадцать часов утра, **Казанская часть**, определенное место и так далее. В доме номер и так далее, движимое имущество мадам **Лебрехт** будет продано» [1, с. 265].

Версилов рассказывает Аркадию, что в детстве он смотрел на статуи в **Летнем саду**.

На **Петербургской стороне** Ефим Зверев временно жил со своей тетей, Крафт тоже жил в этом районе. Название Санкт-Петербургской стороны было присвоено группе островов, в которых включались: **остров Петербургский**, **Аптекарский**, **Петровский** и **Заячий острова**.

На **Большом проспекте**, расположенном на Петербургской стороне, Аркадий, уходя от Крафта, обедал в таверне «за 20 копеек и не более 25» [1, с. 321]. Таверна была переполнена, там «пахло обугленным маслом, салфетками и табаком. Это отвратительно над моей головой, и тихий соловей с мрачным вздохом по дну клетки тюкал носом о дно своей клетки безголосый соловей, мрачный и задумчивый» [1, с. 321]. В XIX веке **Большой проспект** превзошел **Большую Садовую** и по количеству магазинов и считался главной торговой улицей города.

Версилов жил в **Семеновском полку**, на **Можайской улице**, в доме Литвиновой под номером 17, в коммунальной квартире № 13. Можайская улица находится в бывшей части Москвы, между Обводным каналом и Загородным проспектом. Рядом располагались казармы Семеновского полка. Этот район расположен на границе между богатыми жилыми кварталами

и бедными деревянными домами ремесленников и мастеров. За тридцать копеек Аркадий ищет комнату в гостинице «в конце Обуховского бульвара, у *Триумфальной арки*», «только чтоб не останавливаться у Версилова» [1, с. 475]. Название Обуховского проспекта происходит от Обуховского моста, который является его продолжением. Триумфальная арка является продолжением Царскосельского проспекта, а не проспекта Обухова. Это пригород Санкт-Петербурга, где находилась городская застава, поэтому район, в основном, был местом проживания для бедных людей. «И вот, проходя уже мимо Технологического института, мне вдруг почему-то вздумалось зайти к Татьяне Павловне, которая жила тут же напротив Технологического», — говорит Аркадий во время поиска комнаты на одну ночь [1, с. 476].

В тексте в рассказе Стебелькова называются *Невский проспект* и *Морская улица*: «Я шел по *проспекту Невского*, и друг заметил прохожего на другой стороне улицы. Я хотел узнать характер данного господина. Мы одновременно дошли до поворота на *Морскую*, по разным сторонам, и соответственно там, где английский магазин, нами был замечен другой человек, который был недавно раздавлен лошадью. Но друг проходит четвертый человек-прохожий, который хочет определить наш характер, то есть нас троих, вместе с раздавленным, на предмет основательности и практичности... [1, с. 462]». В ресторане «*В Морской*» Аркадий лучше узнает компанию Ламберта. *Большая Морская улица* — одна из старейших улиц Санкт-Петербурга. Со временем несколько коротких улиц с разными названиями объединились в одну *Большую Морскую улицу*, пролегающую от арки Генштаба до Крюковского канала. В первые годы существования города здесь жили ремесленники и рабочие Адмиралтейских верфи. Во второй половине XIX века эта улица кардинально изменилась. На ней расположились дома крупнейших петербургских ювелиров, их магазины и мастерские.

Стебельков отметил, что Аркадий носил «*платье с Большой Миллионной*» [1, с. 633]. Она получила такое название, так как на этой улице жили в основном богатые Санкт-Петербурга.

Во времена Достоевского главный рынок города располагался на *Сенной площади*, поэтому с раннего утра и до позднего вечера здесь всегда была большая толпа людей. На этой площади было множество ночлежек и притонов, низкопробных питейных заведений. Аркадий, опуская сани, замечает, что «на *Сенной*, говорят, воры» [1, с. 455].

Литература:

1. Достоевский Ф. М. Подросток / Ф. М. Достоевский. — М.: АСТ, 2020. — 850 с.
2. Лихачев Д. с. «Летописное время» у Достоевского — Л.: Наука, 1981. — С. 80–95.

Вернувшись с аукциона, Аркадий Долгорукий считает, что «в Петербурге же столько аукционов, распродаж, мелких лавочек на *Толкучем* и нуждающихся людей, что невозможно, купив вещь за столько-то, не продать ее несколько дороже» [1, с. 341]. *Толкучий рынок* получил свое название в честь своего богатого разнообразия товарами, где можно было купить все, что угодно. Впервые этот рынок был открыт в 1802 году и находился он на территории Апраксина двора, но после пожара в 1862 году большая часть построек рынка были уничтожены. А вскоре после этого происшествия его снова открыли под новым названием *Ново-Александровский рынок*.

В описании *Петербурга* Достоевский всегда подчеркивал тот факт, что большой город — как очаг дьявольской цивилизации. Это негативно сказывается на человеке. Достоевский чувствовал *Петербург*, который помог ему описать его так ярко и необычно. Примечательно, что здесь жил автор, и он всегда старался учесть, как можно больше контрастов

Микротопонимы Москвы

В романе присутствуют упоминания о *Москве* — городе, где можно получить образование, — улицы *Селезневская*, где находился пансион *Тушара*, и *Мясницкая*, на которой жил князь В-ской; *Тверской бульвар*, где Аркадий знакомится со студентом; *Арбат*, на котором находился *дом Фанариотовой, Кузнецкий мост*.

Таким образом, несмотря на то что Ф. М. Достоевский считается одним из создателей петербургского текста, в судьбе писателя *Москва* все же занимает определенное место, однако московские реалии в романе «Подросток» встречаются достаточно редко. На протяжении всего романа *Москва* взаимосвязана с *Петербургом*: в *Москве* проживают люди, судьба которых полностью зависит от того, как обернутся дела в *Петербурге*.

Итак, в романе «Подросток» Ф. М. Достоевский использует различные группы топонимов. Чаще всего это микротопонимы Москвы и Петербурга. Наименования географических объектов, как правило, выполняют ориентационную функцию, то есть помогают наиболее точно определить читателю место действия и сориентироваться в художественном пространстве. Различные группы топонимов использованы также для передачи определенного настроения, а также в контексте воспоминаний (*Летний Сад, Васильевский остров*).

Лексические средства художественной выразительности в прозе С. Н. Есина

Валуйских Марина Анатольевна, студент

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

В статье автор пытается выявить структурно-семантическое своеобразие лексических языковых средств, присущих художественному творчеству С. Н. Есина.

Ключевые слова: писатель, средства художественной выразительности, плотность стиля, троп.

Важной составляющей прозы является ее образно-эмоциональная сторона. Для более полной, точной, яркой и образной передачи своих мыслей, чувств и оценок авторы художественных текстов используют различные средства языковой выразительности.

С. П. Белокурова вкладывает следующее содержание в данное понятие: это «способы и приемы воссоздания действительности в художественном произведении, позволяющие представить зримую, слышимую, осязаемую ее картину, т. е. те элементы произведения, которые помогают создать »чувственно-предметные образы» [1, с. 57].

Стиль С. Н. Есина характеризуется выразительностью и богатством языка, поскольку автор с самого начала своего творческого пути осознанно стремился к обогащению и развитию художественной речи. Такая установка на расширенное использование средств художественной речи не могла не отразиться на разнообразии состава языковых средств выразительности в творчестве С. Н. Есина на лексическом уровне.

Экспрессивность прозы С. Н. Есина непосредственно складывается из лексических средств, другими словами, тропов, которые использует писатель осознанно в своих произведениях. Ведущим художественным тропом в творчестве Есина является эпитет, главными ресурсами производства которого считают качественные и относительные прилагательные. Качественные имена прилагательные, в свою очередь, подразделяются на колоративы («*влажным первородным* цветом»; «*черно-палевому рыцарю*») и положительно-оценочные слова («*любимую* кость современных литературоведов»).

Относительные прилагательные вызывают эффект уточнения за счет сообщения добавочной информации о предмете. Ср.:

Палатка — овощная палатка;

Халат — китайский шелковый халат [2, с. 112].

Эпитет может быть поликорневым. Это самая интересная и объемная у Есина группа индивидуально-авторских эпитетов: «от *зловеще-коварного* до *сентиментально-старинного* герцогский замок», «*постоянно-зверский* аппетит», «*сказочно-театральных* небес», «*щелясто-холодных* пыльных сенях русской избы».

Стилю Есина свойственны также глагольные олицетворения, которые обусловлены аурой высокого профессионализма героев, например, «*машина вздрагивала*», «*зашумел лифт*», «*холодильник засопел, как животное*».

Наряду с эпитетами и олицетворениями сравнения входят в триаду самых частотных у Есина художественных тропов. Можно выделить пять тематических групп сравнений, осо-

бенно часто эксплуатируемых Есиным: зоосравнения («собака, *как молодая пума*», «садится, *как щенок*»), военные сравнения («*как танки с поля боя*», «*как победитель и полководец*»), криминальные сравнения («будто *каторжный*»), бытовые сравнения («*как зерно в закромах*»), культуроёмкие сравнения («ситуация, *как на картине Репина* »Не ждали«»).

Метафорический потенциал художественного творчества С. Н. Есина также исключительно богат. Эта первая особенность метафорики писателя. Второй особенностью является слияние метафоры с другими тропами: «*слетались мужские взгляды*» (наложение метафоры и олицетворения). Третьей особенностью метафорики С. Н. Есина является ее положительная коннотация, направленность метафор на создание высокого стиля даже в пределах микроконтекста («*блеснуть в обществе*», «*поэтическое парение*»). Четвертая особенность — это глубина метафоризации. Отсутствие текстового развертывания, концентрации метафорики в пределах предложения можно признать следующей, пятой особенностью метафор С. Н. Есина.

Писатель С. Н. Есин, так часто использующий художественные тропы, достаточно часто обращается и к перифразированию, поскольку перифраза — одна из форм метафоризации повествования. Приведем примеры:

Память — «*бесконечная кинокартина*»;

Время — «*самый изысканный мастер и эстет*»;

Блюдо — «*кулинарное сочинение*».

Традиционных перифраз у С. Н. Есина совсем немного. Писатель не использует, он создает перифразу, и, хотя тут же рядом бывает приведена разгадка, расшифровка, тем не менее, перифраза воспринимается как выразительный поэтический или юмористический код, художественная формула.

Также типичным лексическим средством изобразительности для С. Н. Есина является метонимический перенос, например: «*мимо него поднимается к историческому центру нарядная и богатая улица*» (метонимия внутри эпитета).

Кроме того, С. Н. Есин блестяще пользуется приемом гиперболы в романе «Марбург», где есть и сюжетобразующая гиперболизация, и многочисленные отдельные гиперболы в рамках слов, словосочетаний, предложений. Так, данный прием писатель применяет при описании времени и памяти: «Оно (время) *вмещает, уплотняет* в себе, массу событий, а потом как бы *распускает* случившееся в памяти. Если бы всё прожитое нами обладало таким же свойством, то в один прекрасный день память *разорвало* бы, как дачную бочку с водой, которую забыли с осени слить» [2, с. 63].

Едва ли не чаще, чем прием гиперболы, С. Н. Есин использует прием литоты. Это легко заметить, если обратить внимание

на некоторые слова с частицей (или приставкой) НЕ: «Операция эта *не очень приятная*», «но путь у нее *не короткий* — из Берлина».

Как и другие тропы, удачная литота может открыть пронзительный, глубинный смысл, например, очень ценное делает писатель наблюдение о великой роли малых усилий каких-либо действий: «Я центр нашего *маленького мира*, система баланса и видимого благополучия действует, пока я здоров и деятелен» [2, с. 97].

Помимо охарактеризованных художественных тропов, у С. Н. Есина встречаются и другие, не столь специфичные для писателя. Это оксюморон («*сладко-мучительный*»), метаморфоза (*нежные шейки превратились в жилистые переплетения мускулов и вен*), синекдоха («*любопытный ноготок*»).

Что общего в изобразительных средствах языка, используемых С. Н. Есиным? Прежде всего, то, что каждое из таких средств Есин использует весьма интенсивно. Средства художественной изобразительности в прозе писателя совмещаются, играют, конфликтуют и контактируют.

Отработанность, отточенность художественных приемов дает возможность писателю компактно соединять даже теоретически несоединимое, гиперболу и литоту, например: «*в его вечно несмытых глазах*». Бывает достаточно одной страницы из любого романа Есина, чтобы найти почти все средства изобразительности разных уровней, а также некоторые их совмещения. Плотность микропоэтики Есина очень высока.

Проза С. Н. Есина обладает насыщенной, выразительной метафорикой и отличается оригинальностью в каждом сред-

стве изобразительности, совмещением в себе как традиций, так и открытости к современным веяниям.

В конечном итоге использованные автором языковые средства изобразительности образуют характерное и особенное свойство стиля С. Н. Есина — *плотность* (термин принадлежит В. К. Харченко). Плотность — не только информативность и значимость, это категория речи отработанной, подготовленной, специально созданной, то есть категория текста. Это такое повышение информативных возможностей текста, которое делает текст сверхинформативным, насыщенным, вызывающим у адресата эмоциональное и интеллектуальное напряжение даже на малых участках текстового пространства [3, с. 229].

Таким образом, лексические средства языка — тропы, конкретно, эпитеты, олицетворения и сравнения, занимают особое место в прозе С. Н. Есина, эти языковые средства наиболее распространены и направлены на выполнение функции отражения и передачи настроений героя произведения, а также помощи читателю определить основной авторский замысел и идеи.

Лексические изобразительно-выразительные средства языка в прозе С. Н. Есина характеризуются яркостью, неожиданностью употребления, частотностью, броскостью и интенсивностью, средства художественной выразительности помогают писателю раскрыть главную идею драматизма творческого труда, через них мы видим самого автора, его любовь к человеку, к читателю. Так, тропы очень важны в проявлении экспрессии в тексте и в воздействии художественного текста на читателя.

Литература:

1. Белокурова С. П. Словарь литературоведческих терминов / С. П. Белокурова. — СПб.: Академия, 2005. — 378 с.
2. Есин С. Н. Марбург / С. Н. Есин. — М.: Современная проза, 2006.
3. Харченко В. К. Писатель Сергей Есин: язык и стиль / В. К. Харченко. — М.: Современный писатель, 1998.

Социальные и этические критерии джентльмена XIX века, кодекс и этикет в викторианском обществе и литературе

Гаспаров Артем Александрович, учитель русского языка и литературы
ГБОУ школа № 1574 г. Москвы (г. Москва)

Статья посвящена исследованию социальных и этических критериев как неотъемлемой части внутреннего мира англичанина. Обосновывается идея, что джентльмен имеет не только социальный статус, но и как минимум свод моральных правил или, иначе говоря, кодекс джентльмена, который каждый должен неукоснительно соблюдать.

Ключевые слова: джентльмен, джентльменство, Теккерей, кодекс джентльмена, викторианство, Англия, XIX века.

Именно в XIX веке возникает спор относительно того, кто же все-таки может быть джентльменом: джентльмен по статусу или джентльмен по воспитанию? И какие должны быть критерии джентльмена XIX века? Это весьма сложный вопрос, так как для того времени четкого концепта или некоего базиса не существовало. Несмотря на то, что были какие-то общие

тенденции, как, например, увеличение капитала или капиталовложение, богатство и имущество, примерное поведение и т.д., этот вопрос мало где рассматривался, разве что в художественной литературе. Доцент кафедры английского языка в колледже Хартвик Дэвид Коди заявляет, что «викторианцы и сами не совсем были уверены, кто такой джентльмен, какие

его основные качества и сколько времени нужно, чтобы им стать» [4].

Это могут быть и представители английской аристократии, и люди таких престижных профессий, как священники, военные офицеры, члены парламента и т.д., но почему-то представители иных популярных профессий — инженеры, врачи, артисты и т.п., звания «джентльмена» получить не могут, и это парадокс. Автор утверждает, что, к примеру, Чарльз Диккенс страстно хотел быть джентльменом, именно поэтому он желал, чтобы писателей относили к данной категории, и по этому поводу с ним спорил Уильям Теккерей, заявляя, что творец романов никак не может быть джентльменом. По мнению Дэвида Коди, в XIX в. многие англичане считали, что критерии «джентльмена» основывались не только на профессии, но и на «возрождении рыцарского морального кодекса в девятнадцатом веке» [4].

Многие литературоведы уверены, что этим и прекрасно «джентльменство» той эпохи, ибо позволяет проанализировать и с точки зрения моральной, и социальной. Об этом рассуждает Махмут Терси. Он говорит, что вся прелесть «джентльменской» идеи состоит в том, что она имеет несколько значений, поэтому писатели XIX века могут «проанализировать все аспекты» [9, с. 11]. Об этом писал не только Терси, но и Роберт Джилмор.

Джилмор также заявлял, что если викторианцы что-то и знали о джентльменстве, то они воспринимали как культурную цель, называя это «усвоением моральных ценностей» [6, с. 1]. По мнению Джилмора, англичане ценили идею «джентльменства» и пытались постичь, хотя каждый ее интерпретировал по-разному. К сожалению, некоторый снобизм англичан не позволял иногда увидеть то, что джентльмен имеет не только социальный статус, но и как минимум свод моральных правил или, иначе говоря, *кодекс джентльмена*. И именно это автор призывает не забывать, так как этические критерии «джентльмена» представляли эволюционное направление в генезисе викторианской Англии.

Важным примером одного из главных социальных критериев джентльмена является дендизм, представленный в виде распознавания джентльмена с помощью одежды, лоска, следовательно, в обществе джентльмена по социальному статусу распознают благодаря внешнему виду. В книге Ольги Вайнштейн «Денди: мода, литература, стиль жизни» есть отдельная глава, описывающая денди и джентльмена. Джентльмена можно определить по его внешнему виду, но отличия от денди наблюдаться будут, ибо если денди очень тщательно следил за своим костюмом, то джентльмен наоборот надевал устаревшие вещи, приобретая формы некоей небрежности, показывая, что ему абсолютно все равно, а вот объединяет их такой социальный критерий, как постоянная трата денежных средств. Как писала автор, «деньги — если они появлялись, сразу спускали, приобретая какие-нибудь роскошные вещи» [1, с. 135]. Именно поэтому самым главным социальным критерием джентльмена является демонстрация своего богатства. Тогда как семантика «gentil» еще из творчества Д. Чосера показывает, что это связано не с богатством, а с добротой, нежностью, благородством и порядочностью. Но этические критерии джентльмена не брали в расчет до середины XIX века, это можно наблюдать благодаря письмам и статьям в журналах той эпохи.

В качестве примера можно привести анонимную рукопись, изданную в Лондоне в 1849 году, — «The English Gentlemen. His Principles. His Feelings. His Manners. His Pursuits». Примерный перевод «Английский джентльмен. Его принципы, чувства, манеры и увлечения/занятия». Данная книга представляет собой рассуждение о том, что весь внешний лоск, вся эта манера денди может померкнуть, если человек не обратится к постижению своего внутреннего духовного мира. Все высшее общество вряд ли сможет жить по кодексу джентльмена, ибо излишества богатой жизни портят человека, не позволяя ему ставить высшие ценности в приоритет. Настоящий джентльмен должен знать о том, что является превыше всего. Он обязан избегать интриг и распутства в любых формах, неискренности, бесщедости и безбожности (либо духовного лицемерия в вере). Очень важно уметь делать правильный выбор, осознавать, что является главным, а что нужно отбросить, не только познать истину, но попробовать рассказать о ней и указать правильный путь. Каждый джентльмен должен знать не только о собственных поступках и мотивах, но и пытаться понять мотивы и обычаи в жизни, особенно это касается английского общества. Данного социума джентльмен должен остерегаться, ибо оно опасно, т.к. живет по принципу жадного бездушья и эгоизма.

Несмотря на то, что общества нужно избегать, джентльмен обязан также уметь и находиться в нем, искусно владеть приемами вежливого общения, этикета речи и т.д. Если джентльмен видит в лице общества или в самом обществе врага, то он не должен выставлять свои чувства напоказ, а противостоять врагу «тихо и твердо, как человек, крепко стоящий на ногах» [5, с. 20].

По мнению анонимного автора, мораль джентльмена опирается, прежде всего, на веру в Бога, ибо было бы абсурдным ставить на первое место хладнокровный разум, если нет веры в душе. Для любого джентльмена Бог и есть тот, кто дает определенные стандарты моральных принципов, если нет веры, то сами принципы морали не появятся, и у джентльмена не будет четкого указания, что правильно, а что нет. Еще одним важным этическим критерием джентльмена должна быть любовь к истине, не позволяющая опуститься до лжи и утратить чувство собственного достоинства. Истина — это великая цель любого джентльмена и смысл его жизни.

Что касается эмоций джентльмена, то он постарается скрывать свои личные чувства, держать их под контролем. Джентльмен обязан обладать стойкостью духа, не демонстрируя свою эмоциональную слабость. Таким изображен персонаж романа У. Теккерея «Ярмарка тщеславия» Уильям Доббин, который был влюблен в невесту своего друга Джорджа Осборна мисс Седли, но ни разу не продемонстрировал свои чувства. Исходя из этого, человек, имеющий такие качества, должен быть еще и независим.

Помимо принципов, эмоций и чувств, неизвестный автор выдвигает несколько пунктов, касающихся правил поведения и манер, которые джентльмену необходимо неукоснительно соблюдать. Самое главное, чтобы манеры «были не фальшивыми, тогда это принесет истинное наслаждение благополучного человека» [5, с. 87]. Пока джентльмен подрастает и начинает постигать мир, его поведение должно быть далеко не уверенным.

Но свою неуверенность ему следует скрывать под маской веселости и добродушия. Именно такие качества смогут продемонстрировать истинного джентльмена, не важно, какого он происхождения. Об этом писал в 1862 г. английский баронет, юрист, судья и писатель сэр Джеймс Фицджеральд Стивен, заявив, что все чаще и чаще слово «джентльмен» отходит от своего социального значения, оно заменяется коррелятом моральных качеств и может быть скоро со временем не будет никаких социальных различий, только критерии духовности и морали.

Эти нормы являются платой за то, что есть возможность не работать, а отдыхать и приобретать имущество. Сэр Джеймс Стивен оказался прав, т.к. уже в XX в., в 1909 г. выходит книга А. Смита-Палмера «Идеал джентльмена», представленная в виде собранных высказываний и цитат известных людей и литературных источников об этических критериях джентльмена XIV–XIX вв.

И даже Ольга Вайнштейн в своей книге «Денди: мода, литература, стиль жизни» пишет, что у викторианского джентльмена социальные признаки заменяются этическими. Автор также упоминает кодекс джентльмена, представленного в виде таких правил: «не добивать слабого, галантно опекать женщин, вызывать за оскорбление на дуэль, не жульничать в карточной игре, верить равному по происхождению на слово» [1, с. 135]. Как писала Ольга Вайнштейн, джентльмен мог проявить себя благодаря общению, которое не переходило на личности, не нарушало этических норм и т.д., и самое главное — джентльмен должен иметь такие качества, как самообладание и невозмутимость.

Для джентльмена также важен такой социальный критерий, как формализм, проявляющийся в виде правил поведения. Каждый уважающий себя мужчина должен следовать определенному этикету, который относится к кодексу джентльмена. Как уже говорилось, этические критерии джентльмена, да и сам этикет стали интересовать общество во 2-й половине XIX века, даже стала выпускаться специальная литература, как, к примеру, в 1866 году появилась книга Артура Мартина «Martine's Hand-Book of Etiquette, and Guide to True Politeness». В отличие от книги С. Хартли, раскрывающей полный аспект стороны жизни джентльмена (см. ниже), в данном трактате автор делает акцент лишь на внешней атрибутике, связанной с развлечениями и аристократическими вечерами. Достаточно много глав уделяется светскому общению, но дальше идут не правила самого поведения, а лишь внешний формализм джентльмена, т.е. какую одежду нужно выбрать, как вести себя на светском ужине, какую визитную карточку стоит подать, чтобы представиться, о внутреннем этикете джентльмена описано лишь в одной главе и то кратко. В данном случае книга раскрывает больше социальные характеристики джентльмена, нежели этические. Автор посчитал, что в первую очередь нужно изучить не характер джентльмена, а его одежду, потому она и так уже скажет о самом внутреннем мире человека. Но интересно то, что даже если одежда и может что-то раскрыть, то она все равно не должна привлекать особого внимания. Самое главное — это чистота и опрятность, причем не обязательно иметь большой и разнообразный гардероб, ибо джентльмен не должен фанатично относиться к моде, если же он так поступает, то его можно смело называть фиктивным джентльменом.

Это наблюдается в романе У. Теккерея «Ярмарка тщеславия», где автор изображает Джозефа Седли неким франтом, заботившимся только о самом себе. Когда Джозеф приезжает в Англию, первой его мыслью было, что для Лондона очень мало разнообразия в его гардеробе. Помимо лучших жилетов из Калькутты, он «выбрал себе еще два: малиновый атласный, вышитый золотыми бабочками, и черно-красный из бархатного тартана с белыми полосками и отложным воротником. Прибавив к ним еще и пышный атласный синий галстук с золотой булавкой...» [3, с. 680].

Еще одним важным правилом для джентльмена является знакомство, его должны обязательно представить, причем он может познакомиться и так, но только если у него есть благородный и честный друг, о котором знают в обществе. При встрече мужчина должен помнить о том, что имя произносить нужно правильно, дабы не обидеть новых знакомых. Если джентльмен стесняется в выборе темы разговора для сближения, то он может начать спрашивать о том, где он путешествовал и куда он поедет. Но одним из признаков формализма при знакомстве является представление членов своей семьи, потому что просто сказать, что это моя сестра, брат, отец недопустимо, нужно обязательно заявить статус, имя и фамилию, причем сделать это «в звуковом тоне» [8, с. 58], ибо джентльмен должен заботиться о репутации своей семьи. Когда джентльмена знакомят, он не должен делать вид, будто не слышал о новом знакомом. И очень важное требование: джентльмен обязан иметь с собой рекомендательное письмо. После знакомства важным правилом этикета является поведение за столом, причем самое главное — это умение разделять мясные блюда. Джентльмен должен показать, что он может справиться, демонстрируя себя с позиции главного. За столом не нужно много пить, достаточно редко поднимать бокал, но не акцентировать на этом внимание.

Однако в данной книге ничего не было сказано про внутренние качества джентльмена, тогда как в работе Сесила Хартли «The Gentlemen's Book of Etiquette», изданной в 1873 г., наблюдается раскрытие этикета во всех сферах жизни джентльмена, в том числе и внутренней. В этом трактате автор рассуждает о том, что в XIX веке джентльмен уже не может жить как какой-нибудь отшельник или медведь, ибо цель его существования — это общение и саморазвитие в социуме. В данном контексте общество имеет положительную коннотацию, а не отрицательную, потому что это то, что способствует обучению любого джентльмена премудростям жизни. Усвоить уроки человек может благодаря общению, но самое главное — не стоит забывать и об этике самого процесса разговора. Самое сильное, что может иметь благородный джентльмен — это слово, которым он может добиться многого. Именно поэтому важным качеством джентльмена является умение вести правильно беседу и поддерживать любой разговор. Первое правило хорошего диалога — это отсутствие дискуссии по поводу политики или религии, потому что они могут привести к раздражению или ссоре. Если джентльмен думает, что оппонент вовсе не прав, он все равно попробует изменить тему разговора, не переходя к спору.

Огромным требованием для джентльменского общения является наличие образования, причем это не обязательно знание

большого количества книг, скорее, внутреннее саморазвитие, познание мира и т.д. Даже если джентльмен является интеллектуалом, держаться он должен скромно, поддерживая начатые темы диалога, а не выдвигая свои, дабы не унижить собеседников. Также нежелательно упоминать о своем доходе или профессиональных делах. В разговоре джентльмен обязан избегать лести, ибо «мужчины будут считать его шутком, а дамы презирать» [7, с. 344].

Еще одним важным качеством джентльмена является учтивость, вежливость, ибо, как писал Сесил Хартли, вежливость — это «выражение самых сильных порывов сердца» [7, с. 31]. Джентльмен должен относиться и поступать с другими так, как хотелось бы, чтобы относились к нему. Если у джентльмена есть враг, который ему неприятен, это не значит, что нужно предлагать ему дружбу, но вежливая маска лучше, чем злоба и агрессия, к тому же, по мнению автора, как только джентльмен примерит эту маску, она скоро превратится в нечто другое, в естественное поведение человека, отвергающее негативные стороны жизни. Да и сами правила этикета для джентльмена не обман — это искренние средства выражения подлинных чувств. Именно поэтому мужчина обязан постоянно развивать свое сердце, не забывая об этике, именно тогда он станет истинным джентльменом.

Джентльмену необходимо быть учтивым дома, на званом вечере, за столом, на улице и на балу. Особенно очень важно последнее, потому что именно на балу раскрываются лучшие качества джентльмена по отношению к леди. На таком мероприятии джентльмен не подает руки дамы, пока она не даст знак или не подаст свою руку. Когда наступает время танцев, джентльмен обязан подойти к даме заранее и условиться о кадрили. Когда танец закончится, мужчина обязан спросить леди, хочет ли она пройтись, и тогда сопровождать ее, пока она не выразит желание присесть, или же сразу посадить ее и постоять несколько минут.

Еще одной важной обязанностью джентльмена является умение писать письмо. Для викторианской Англии, да и для XIX века, письмо — это не просто средство коммуникации, но и постижение внутреннего мира, показ собственного воспитания, уважения и т.д. С. Хартли считает, что умение написать хорошее письмо присуще очень благородному и одухотворенному человеку, ведь помимо избегания орфографических и пунктуационных ошибок, нужно правильно подобрать слова, записать красивым почерком и самое главное — избе-

гать всяких штампов. Если письмо носит любовный характер, то джентльмен должен использовать красивые эпитеты, метафоры и т.д.

Что касается отношения джентльмена к леди, то этот вопрос также важен, ибо проявляет не один этический критерий. В книге «Повседневная жизнь викторианской Англии» Т.В. Диттрич рассматривает позицию джентльмена по отношению к леди, ибо джентльмен должен великолепно себя продемонстрировать не только в социуме, но и на любовном фронте. Для этого ему необходимо быть галантным и вежливым к прекрасному полу. Для любого настоящего джентльмена знакомство с дамой — это большая честь, именно поэтому первым представляли в обществе джентльмена дамам, а не наоборот. Как писала Т.В. Диттрич, в этот этикет входило 9 основных правил, которые джентльмен должен неукоснительно соблюдать, к примеру, не курить в присутствии дам, не начинать разговор с малоизвестной дамой, пока она сама не приступит к диалогу, иначе это может скомпрометировать ее. Первым приходило в театр, чтобы найти нужные места для себя и дамы. Были и такие интересные правила, как то, что, «отправляясь вместе с леди на прогулку верхом или идя вместе с ней по улице, мужчина всегда должен был находиться по отношению к спутнице со стороны дороги, чтобы, помещая ее ближе к стене, ограждать от неприятных неожиданностей со стороны прохожих и проезжающих» [2, с. 339].

Подводя итоги данной статьи, можно прийти к заключению, что если раньше джентльменом мог стать только человек, имеющий определенные привилегии, то в эпоху XIX века ситуация меняется: учитывается уже не столько социальный статус, сколько образованность, интеллигентность и воспитанность. В викторианской Англии можно выделить 3 типа джентльмена:

I. Джентльмен по происхождению.

Данную категорию представляют богатые люди с рождения, имеющие манеры аристократа и циничное отношение к миру.

II. Фиктивный джентльмен.

Данную категорию представляют люди, заработавшие капитал и живущие в свое удовольствие, не задумываясь о своем духовном саморазвитии.

III. Джентльмен по духу.

Данную категорию представляют люди, которые либо с рождения получили достойное воспитание и богатство, задумывались о внутреннем саморазвитии, либо были бедными, постигали жизненные уроки и в конце обрели капитал.

Литература:

1. Вайнштейн О. Б. Денди: мода, литература, стиль жизни — М.: Новое литературное обозрение, 2005. — 640 с.
2. Диттрич Т. В. Повседневная жизнь викторианской Англии. — М.: Молодая гвардия, 2007. — 382 с.
3. Теккерей У. Ярмарка тщеславия. — М.: Худож. лит., 1976. — 832 с.
4. Cody D. The Gentleman // The Victorian Web. URL: <http://www.victorianweb.org/history/gentleman.html>.
5. The English Gentleman: His Principles, His Feelings, His Manners, His Pursuits. — L., 1849–169 p.
6. Gilmor R. The Idea of the Gentleman in the Victorian Novel — London; Boston: Allen and Unwin, 1981. — 190 p.
7. Hartley C. The Gentlemen's Book of Etiquette, and Manual of Politeness: Being a Complete Guide for a Gentleman's Conduct in All His Relations Towards Society... From the Best French, English, and American Authorities. — Boston: DeWolfe, Fiske, 1873. — 344 p.
8. Martine A. Martine's Hand-Book of Etiquette, and Guide to True Politeness. — New York: Dick & Fitzgerald, 1866. — 224 p.
9. Terzi M. Images of the Gentleman in Victorian Fiction // European Journal of Language and Literature Studies. — 2015. — № 1. — 21 p.

Топонимы в романе Л. Н. Толстого «Анна Каренина»

Николаева Алина Ивановна, студент

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Для описания пространства в литературных произведениях используются топонимы, которые способствуют точности характеристики места событий. Л. Н. Толстой уделял большое значение выбору мест, где происходят действия романа и основные события в жизни персонажей.

Важно понять смысл каждого топонима, упоминающегося в романе «Анна Каренина». Действия романа происходят в *Москве* и *Санкт-Петербурге*, *Воздвиженском* и *Покровском*. Большое внимание следует уделить укладу жизни, занятиям и интересам героев произведения.

«**Топоним** — разряд онимов. Собственное имя природного объекта на Земле, а также объекта, созданного человеком на Земле, который чётко зафиксирован в данном регионе (город, деревня, обработанный участок земли, территория как часть государства, коммуникация и т.п.)» [2, с. 183].

Каждый топоним в литературном произведении несёт в себе определённую информацию: лингвистическую, историческую, географическую. Обратимся к описанию и анализу топонимов, которые используются в романе Л. Н. Толстого «Анна Каренина».

«**Ойконим** — вид топонима. Собственное имя любого поселения, в том числе городского типа — астионима и сельского типа — комонима» [2, с. 239].

«**Астионим** — вид ойконима. Собственное имя города» [2, с. 85].

Самые употребляемые астионимы в романе Л. Н. Толстого — *Москва*, *Петербург*.

Москва — это город федерального значения, является административным центром Центрального федерального округа и является центром Московской области. Столица Российской Федерации [3, с. 367].

Петербург (город Петров) — является вторым городом в России по численности населения. Город федерального значения, был основан Петром I в 1703 году 27 мая. Административный центр Северо-Западного федерального округа и Ленинградской области [3, с. 309].

В романе «Анна Каренина» *Москва* и *Петербург* сопоставляются как города интеллигентных людей: «Приехав с утренним поездом в *Москву*, Левин остановился у своего старшего брата по матери Кознышева и, переодевшись, вошел к нему в кабинет, намереваясь тотчас же рассказать ему, для чего он приехал, и просить его совета: но брат был не один». «Когда в *Петербурге* он вышел из вагона, он чувствовал себя после бессонной ночи оживленным и свежим, как после холодной ванны» [4, с. 285].

Комоним — вид ойконима. Собственное имя любого сельского поселения» [2, с. 66].

В романе автор использует два комонима — *Покровское* и *Воздвиженское*: «Да расскажи мне, что делается в *Покровском*?» «Способов проводить время было очень много в *Воз-*

движенском, и все были не те, какие употреблялись в *Покровском*».

Воздвиженское — это упразднённый посёлок, ранее существовавший в Орловской области, Дмитровском районе [3, с. 278].

Посёлок *Воздвиженское* приобрёл своё наименование от церковного праздника Воздвижения Креста Господня. Первыми жителями этого посёлка были выходцы из соседнего села Трофимово, в котором располагался православный Воздвиженский храм и престольным праздником в селе было Воздвижение. Благодаря этому посёлок и получил своё название.

«*Покровское* — село в Троицком административном округе Москвы (до 1 июля 2012 года было в составе Подольского района Московской области). Входит в состав поселения Вороновское». [3, с. 375].

В XVIII веке носило название *село Покровское на Моче*, входило в состав Вороновской волости Подольского уезда.

Усадьба *Покровское* была основана в начале XVIII века стольником И. Р. Стрешневым и после его смерти владение этой усадьбой перешло его роду. В конце столетия владельцами усадьбы стали братья-графы И. А. и Ф. А. Остерманы. В середине XIX века генерал П. М. Толстой. В 1890 и 1911 годах граф П. П. Голенищев-Кутузов-Толстой.

«**Урбаноним** — вид топонима. Собственное имя любого внутригородского топографического объекта» [2, с. 195].

Зоологический сад (сейчас именуется как Московский зоопарк) — в этом месте часто гуляли герои романа «Анна Каренина».

«В четыре часа, чувствуя свое бьющееся сердце, Левин слез с извозчика у *Зоологического сада* и пошел дорожкой к горам и катку, наверное зная, что найдет ее там, потому что видел карету Щербацких у подъезда» [4, с. 459].

Среди урбанонимов можно выделить годонимы и агронимы.

«**Годоним** — вид урбанонима. Название линейного объекта в городе, в т.ч. проспекта, улицы, линии, переулка, проезда, бульвара, набережной» [2, с. 76].

Основные годонимы романа Толстого — это Московские и Петербургские наименования. При описании городов и их улиц Лев Николаевич не использует подробный приём изображения. Но у автора есть особая черта: он добавляет реально существующие места.

Так, например, в описании Петербурга Л. Н. Толстой использует наименования улиц и других объектов города, сохранившиеся и в настоящее время: *Конногвардейский бульвар* — на этом бульваре располагался штаб Кавалергардского полка, в котором нес службу Алексей Вронский. «*Конногвардейский бульвар* — бульвар в Адмиралтейском районе Санкт-Петербурга» [3, с. 148]. Именно это и послужило основанием для названия данного бульвара. Бульвар несколько раз переименовывался и в итоге сохранил своё название вплоть до сегодняшнего дня.

Некоторые наименования городских объектов отражают характеристику размеров объекта (*Большая и Малая Морские улицы*).

Малая Морская улица. Именно здесь снимал жильё Вронский: «Уезжая из Петербурга, Вронский оставил свою большую квартиру на *Малой Морской* приятелю и любимому товарищу Петрицкому» [4, с. 672].

На *Большой Морской улице* был расположен особняк Бетси. «*Большая Морская* улица — частично пешеходная улица в историческом центре Санкт-Петербурга» [3, с. 235].

Большая и Малая Морские улицы находятся около реки Мойки в Петербурге и основаны с самого начала возникновения города. В скором времени, после создания этих улиц, туда стали заселяться моряки или рабочие Адмиралтейства. В связи с этим наименование «морская» мгновенно было присвоено улицам. Их начали застраивать одноэтажными домами из дерева, а также благоустраивали палисадники.

При описании *Москвы* Л. Н. Толстой также использует наименования городских объектов — места, существующие и в на-

стоящее время: «для чего им, в сопровождении лакея с золотой кокардой на шляпе, нужно было ходить по *Тверскому бульвару*, — всего этого и многого другого, что делалось в их таинственном мире».

«*Тверской бульвар* — бульвар в Центральном административном округе города Москвы, самый старый и самый протяжённый на Бульварном кольце». [3, с. 170]. Город Тверь получил своё наименование от польского слова *twierdza* «крепость» и литовского *tvoga* «ограда». Вследствие этого по аналогии с Тверской улицей и был назван старейший московский бульвар — *Тверской*.

Таким образом, в романе Л. Н. Толстого «*Анна Каренина*» представлен разнообразный топонимический материал. При помощи географических наименований автор помогает читателям ориентироваться в пространстве романа. Каждый топоним несёт определённую смысловую нагрузку, каждое название городов, рек, сел, улиц носит свой характер, имеет свою историю, что является важным для наиболее полного понимания авторского замысла.

Литература:

1. Абрамова В. С. Проблема соотношения провинциального и столичного топонимов в прозе 1890–1900-х гг. / В. С. Абрамова. — Нижний Новгород.: Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. — № 3, 2012. — 387 с.
2. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. — М.: Просвещение, 1978. — 394 с.
3. Поспелов Е. М. Географические названия мира. Топонимический словарь / Е. М. Поспелов. — М.: Азбуковник, 1998. — 475 с.
4. Толстой Л. Н. Анна Каренина / Толстой Л. Н. — М.: Эксмо, 2019. — 837 с.

Экфрасис в новелле Чарльза де Линта «В доме врага моего»

Новосельцева Елена Владимировна, магистр филологии, корреспондент

Редакция газеты «Педагогические вести» Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

В статье анализируются композиционные и сюжетные функции экфразических описаний в новелле «В доме врага моего» канадского писателя Чарльза де Линта, а также рассматривается образ Дома в описаниях вымышленных картин.

Ключевые слова: экфрасис, новелла, Ч. де Линт, архетип Дома, дети, насилие.

Новелла «В доме врага моего» входит в сборник «Городские легенды», который, в свою очередь, является частью цикла литературных произведений «Ньюфорд» — именно так называется вымышленный город, в котором разворачивается действие нескольких романов и новелл де Линта.

Жанр, в котором работает автор — фэнтези, но «В доме врага моего» является единственной в сборнике новеллой, в котором фантастика, помимо упоминания фей на картинах, практически отсутствует. Автор поднимает тему насилия над детьми. Главная героиня, художница по имени Джилли, встречает на улице пятнадцатилетнюю Энни, находящуюся на восьмом месяце беременности, приводит её к себе домой, чтобы помочь и узнать, что девочка сбежала из дома в тринадцать лет из-за непрекращающегося насилия со стороны родителей. Джилли и её коллеги-художники на момент этих событий заняты подготовкой к выставке, цель которой — при-

влечь внимание к проблеме насилия над детьми. В тексте описаны шесть представленных на выставке произведений визуального искусства — картины и скульптура. На наш взгляд, данные экфразические описания играют в тексте важную сюжетную и композиционную роль. Экфрасис понимается нами как «вербальный текст о невербальном феномене искусства» [3, с. 194].

Описания появляются в виде коротких вставок в повествование, автор создаёт «эффект присутствия», словно читатель смотрит на картину собственными глазами, между ним и картиной нет персонажа, через восприятие которого передавался бы зрительный образ.

Первой в тексте появляется картина под названием «Украденное детство»:

«Девочка в рваном платье стоит перед полуразвалившимся деревенским домом. В руке у нее кукла: палка, на одном конце

которой шарик, на другом — юбочка. Девочка растеряна, куклу свою держит неловко, как будто не знает, что с ней делать.

За дверью, в тени, стоит человек, он наблюдает за девочкой» [1, с. 369].

Это краткое описание служит подводкой к истории автора картины, читатель узнаёт, что написавшая её художница в детстве подверглась насилию со стороны старшего брата, и это нанесло ей психологическую травму, с которой она так и не смогла справиться, уже будучи взрослой женщиной.

Второй в тексте появляется написанная Джилли картина «Я больше не умею смеяться, и за ней тоже стоит трагичная история»:

«На полотне изображена женская фигура в полный рост, она стоит, привалившись к стене здания в классической позе проститутки, поджидающей клиента. На ней туфли на высоком каблуке, мини-юбка, обтягивающий топ и короткая куртка, крохотная сумочка на длинном тонком ремешке свисает с плеча на бедро. Руки засунуты в карманы куртки. У женщины усталое лицо, а отсутствующий взгляд наркоманки сводит на нет все ее попытки придать себе соблазнительный вид.

У ее ног к полотну приклеен презерватив, обработанный для твердости гипсом.

Женщине на картине тринадцать лет» 1, с. 373].

За описанием картины следует рассказ Джилли о том, как в подростковом возрасте она сбежала из дома, оказалась на улице, сменив несколько приёмных семей, была вынуждена зарабатывать, занимаясь проституцией, но в итоге смогла вернуться к нормальной жизни благодаря счастливой случайности.

Остальные описываемые в тексте произведения не сопровождаются историями жизни создавших их художников, однако, основываясь на приведенных выше примерах, мы можем предположить, что они так же автобиографичны. На всех картинах изображены дети, которые, так или иначе, страдают.

Все описания очень лаконичны, но, при этом, детальны. В этих описаниях отсутствуют указания такие характеристики произведений изобразительного искусства, как цветовая гамма, размеры, композиция, пространство, зато упоминается возраст изображенных на них детей и чувства, которые они испытывают в данный запечатлённый момент, словно речь идёт не об изображениях, а о живых людях.

Женщине на картине тринадцать лет [1, с. 373].

Девочка растеряна, куклу свою держит неловко, как будто не знает, что с ней делать [1, с. 370].

Ребенок застыл от ужаса. [1, с. 377].

Они нечесаные, неумытые, одеты грязно, с чужого плеча. [1, с. 382].

Детям семь и тринадцать лет, это мальчик и девочка. У них нет дома, нет семьи. [1, с. 389].

Е. В. Яценко называет подобные краткие описания картин свёрнутым экфрасисом и, ссылаясь на Берара, отмечает, что данный тип экфрасиса чаще всего используется в художественном тексте, чтобы «незаметно открыть другие перспективы, иногда только косвенно связанные с изобразительным искусством» [5, с. 48].

Жестокость в отношении детей появляется в тексте только на картинах и в связанных с ними воспоминаниях, однако это

явление не подаётся автором как нечто далёкое, давно пережитое и завершившееся. Лаконичные описания, в которых акцент сделан на эмоции персонажей картин, создают особую композиционную организацию: с одной стороны, их можно воспринимать как экфрасис, но с другой — как вплетённые в повествование эпизоды неких событий, как очень краткие «рассказы в рассказе».

Именно благодаря этому создаётся впечатление, что история Энни, вынужденной уйти из дома в тринадцать лет — не единственный случай, а лишь малая часть большой и системной социальной проблемы.

Рассказывая о собственном художественном творчестве на своём персональном сайте, де Линт отмечает, что занятия живописью позволили ему внимательнее относиться к окружающему миру [6]. О том, что творчество позволяет видеть самим и показывать другим скрытые стороны жизни, рассуждают и персонажи новеллы. В ней, помимо рассмотренных выше картин, упоминается серия картин Джилли под названием «Горожане». На них изображены мифологические существа, эльфы и феи, которые обитают в городе, но которых, по словам самой Джилли, может увидеть только очень внимательный наблюдатель. Беседуя с Энни, она отмечает, что точно также людям необходимо обращать внимание друг на друга, чтобы замечать, что происходит с близкими. То, что можно разглядеть, наблюдая, может оказаться как необычным и волшебным, так и страшными. Именно таким тёмным, пугающим и многими незамеченным явлением является насилие в отношении детей, в том числе и сексуальное. Именно поэтому последним экспонатом выставки становится картинка Энни, которую она набросала карандашом, а затем выбросила. После её самоубийства Джилли достаёт картинку из мусорного ведра и решает сделать частью выставки, назвав её «В доме врага моего» — Энни, рассказывая о жизни в родительском доме, сказала, что ощущала себя так, словно живёт в доме своего злейшего врага. На картинке схематично изображен дом, в котором две большие фигурки, мужчина и женщина, избивают маленькую.

Картинка, очевидно, не имеет эстетической ценности, но она важна тем, что является, по сути, предсмертным творением человека, сломавшегося после ужасов, пережитых в родительском доме. Важно отметить, что новелла начинается со слов Джилли о том, что нельзя забывать о тёмных сторонах своей природы, о том, кем ты являлся в прошлом, поскольку, если их забываешь, они становятся сильнее. Завершается же он словами, оставленными в книге отзывов одним из посетителей выставки:

«Никогда не прощу виновных в том, что с нами сделали. Не хочу даже пытаться» [1, с. 400].

Таким образом, изобразительное искусство предстаёт здесь тем, что не просто помогает увидеть то, что обычно скрыто от глаз, но и помогает сохранить память о прошлом, чтобы не дать страшным событиям повториться. Рассказывая о целях выставки, Джилли говорит, что её задача будет выполнена, если это поможет хотя бы одному ребёнку избежать того, с чем однажды столкнулась она сама.

Другая важная характеристика экфрасиса в рассматриваемой новелле — деконструкция архетипа Дома.

«Дом» в западноевропейской культуре рассматривается как некая точка, с которой начинается жизненный путь человека, именно в Доме начинается становление личности, самоопределение. Также Дом — это безопасное пространство, куда человек возвращается после странствий, чтобы обрести покой [4, с. 87].

Дом изображен на трёх из представленных картин, на одной же изображается бездомность. На картине «Украденное детство», как указано в примере выше, девочка находится вне дома, дом же занят кем-то пугающим и враждебным, кто намерен причинить ей вред, поэтому она не решается зайти. Скульптура «Отчий дом» изображает застывшего от ужаса ребёнка, рисунок Энни «В доме врага моего» изображает сцену семейного насилия, происходящую в доме, а на картине «Вот куда мы их выкидываем» изображены двое бездомных детей, сидящих посреди свалки. Дом здесь представлен опасным и враждебным местом, о покое и защищенности в таком доме не может быть и речи. Энни, лишенная дома в метафизическом смысле, как места, в котором начинается становление личности, страдает от того, что не может найти своё место в жизни. Она уверена,

что не способна к созидательной деятельности. Хотя ей обеспечивают комфортные условия, помогают снять жильё и обещают помочь найти работы или поступить в колледж, она не рада этому. Не радует её и роль молодой матери, хотя к новорожденной дочери она относится с нежностью. В конце концов, так и не найдя своего места, она совершает самоубийство.

Итак, важной задачей искусства, с точки зрения де Линта, является изображение того, что бывает трудно разглядеть, но всё же важно увидеть, даже если это нечто пугающее, поэтому в новелле, посвященной серьёзной социальной проблеме, значительное место занимают экфразические описания. Благодаря включенным в текст описаниям картин, автор рассказывает несколько историй, укладываясь в рамки недлинного рассказа, к тому же, каким образом ему удаётся показать, насколько велики масштабы того явления, о котором идёт речь в тексте. Поскольку насилие над детьми в тексте связывается, прежде всего, с насилием в семье, наиболее частым образом, появляющимся в экфразических описаниях, является образ дома, как враждебной среды, разрушительно влияющей на личность ребёнка.

Литература:

1. Де Линт Ч. Городские легенды: Сборник новелл. — СПб.: Азбука-классика, 2005. — 540 с.
2. De Lint C. *Dreams Underfoot*. — New York: Ord book, 2003. — 416 p.
3. Бушев А. В. Проблема экфрасиса // Учёные записки ЗабГГПУ. — 2012. — № 2(43). — С. 194–188.
4. Шутова Е. В. «Дом» и «Бездомье» человека: терминальный статус и формы бытия в культуре // *Logos et Praxis*. — 2011. — № 7–13. — С. 85–90.
5. Яценко Е. В. «Любите живопись, поэты...». Экфрасис как художественно-мировоззренческая модель // *Вопросы филологии*. — 2011. — № 11. — С. 47–57.
6. Charles de Lint. Personal sait [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.sfsite.com/charlesdelint/art-watercolour.htm/> (дата обращения: 10.07.2020).

Топонимы в романе Ф. М. Достоевского «Братья Карамазовы»

Попова Ирина Юрьевна, студент

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Ф. М. Достоевский большое внимание уделял выбору мест, где разворачиваются события романа, протекает жизнь его героев. И как следствие, читатели встречаются с большим количеством топонимов, каждый из которых несет в себе определенный семантический подтекст.

Можно выделить следующие особенности использования топонимов в романе — создание топонимов с легко раскрываемым семантическим значением (*Скотопригоньевск*, *Мокрое*) и употребление реальных названий.

Действие романа «Братья Карамазовы» разворачивается в уездном городке, однако в тексте встречаются петербургские и московские реалии (*Фонтанка*, *Цепной мост*, *Арбат*, *Тверской бульвар*). Для героев романа *Петербург* — это город культуры и просвещения, город, где можно сделать успешную карьеру: «Третья дочь штабс-капитана Снегирева, »курсистка-с«, »слишком уж умная«, по его мнению, подобно Аделаиде Ивановне,

»в Петербург снова рвется, там на берегах Невы права женщины русской отыскивать«. Москва в восприятии героев романа — это, прежде всего, столица России, и именно этот компонент значения топонимов *Москва* является наиболее существенным. *Москва* в романе — это город, который разделяет и соединяет людей.

Наименования петербургских и московских реалий, как правило, выполняют ориентационную функцию, то есть помогают наиболее точно определить читателю место действия и сориентироваться в текстовом пространстве, топонимы могут передавать определенное настроение, использоваться в контексте воспоминаний.

Основным местом действия романа является вымышленный Достоевским городок — *Скотопригоньевск*. «Теперь же известие в газете »Слухи« озаглавлено было: »Из *Скотопригоньевска* (увы, так называется наш городок, я долго скрывал его имя), к процессу Карамазова»».

«Анна Григорьевна и дочь Любовь Фёдоровна отмечали, что образ города писатель создал на основе *Старой Руссы*, в которой провёл последние годы своей жизни. На название города повлиял расположенный на центральной площади *Старой Руссы Конный рынок*, где торговали скотом. Достоевский хорошо знал этот город и его жителей, что нашло своё отражение в описании *Скотопригоньевска* в «Братьях Карамазовых» [3].

Названия улиц данного вымышленного городка являются характерными для любого другого типичного уездного города. Урбанонимы являются прилагательными, характеризующими называемый объект с точки зрения наибольшей выраженности какого-либо признака, например, *Большая и Озерная улицы*.

Большая улица в романе является центральной, а как следствие самой протяженной и масштабной. Вероятно, именно отсюда произошло данное название: «Большой—значительный по величине, размерам; противоп. малый, маленький. Большой город, Большая река» [2].

Находится эта улица недалеко от *Соборной площади*: «Но если бы пришлось пойти на *Большую улицу*, потом через площадь и пр., то было бы довольно не близко». Наименование *Соборной площади*, вероятнее всего, произошло от близкого расположения с церковью: «вся братия собралась в *соборную* церковь».

Озерная улица носит такое название, в связи с признаковой характеристикой. Как уже говорилось ранее, *Старая Русса* является прототипом *Скотопригоньевска*. А, как известно, данный город находился на территории болот, и в нем имелось соленое озеро: «Как только он прошел площадь и свернул в переулочек, чтобы выйти в *Михайловскую улицу*, параллельную *Большой*, но отделяющуюся от нее лишь канавкой (весь город наш пронизан канавками)...». Вероятно, именно отсюда и возникла *Озерная улица*.

По аналогичному принципу был образован топоним «*Дмитриевская улица*»: в *Старой Руссе* имелся переулочек *Дмитриевский*. Так, названия существующего переулочка и вымышленной улицы аналогичны. Примечательно еще и то, что герой *Дмитрий*, незадолго до совершения преступления, идет по *Дмитриевской улице*.

Помимо этого, в романе используются внутригородские топонимы, которые образованы от имен собственных, например улица *Михайловская*: «Как только он прошел площадь и свернул в переулочек, чтобы выйти в *Михайловскую улицу*, параллельную *Большой*, но отделяющуюся от нее лишь канавкой (весь город наш пронизан канавками)...».

В романе Ф. М. Достоевского легко можно проследить приемы *Старой Руссы*: это и отдельные реалии, и топографические особенности, протодетали (например, пейзажные описания, элементы интерьера и проч.), используемые писателем для создания наиболее живого и реального городка.

Исследователь М. С. Штерн считал, что *Старая Русса* в романе является прообразом национального мира: «...в «Братьях Карамазовых» реальная топография *Старой Руссы* зашифровывается, преобразуется в символический ландшафт, выражающий дух провинциального города как прообраза национального мира» [6].

«В названии «*Скотопригоньевск*» есть и прямая отсылка к действительности: как уже говорилось выше, в *Старой Руссе*

времен Достоевского существовал скотопригонный рынок, располагавшийся недалеко от *Торговой площади*, где была сосредоточена основная жизнь города. В третьей главе десятой книги гимназисты Красоткин и Смуров пересекают *Базарную площадь* и разговаривают с торговцами» [4].

В данный отрывок писатель вносит некую значимую часть: «...на соборных часах пробило половину двенадцатого». Воскресенский собор, главный храм *Старой Руссы*, находился недалеко от Торговой площади и соединялся с ней мостом. Собор был построен в 1692–1696 гг. Его колокольня была возведена в 1801-м, а в 1811 г. в *Старую Руссу* были привезены из Тулы уникальные механические часы с боем, изготовленные известными мастерами братьями Полутинными. Бой этих соборных часов неоднократно слышал Достоевский, прогуливаясь по Торговой площади.

В романе мы можем наблюдать использование комонимов. *Чермашня* — это деревня семьи Достоевских, о которой писал брат Федора Михайловича — А. М. Достоевский: «Имение наше состояло из двух небольших деревенок, расположенных друг от друга 1½ верстах, в одной, а именно сельце *Даровое*, мы жили, а другая называлась *Чермашня*. В эту *Чермашню* мы хаживали очень часто...» [5].

Примечательно то, что в тексте романа действие не переносится в упомянутые деревни, о них только упоминают.

Вышегорье. Данный топоним связан с образом женщины с ребенком, которая приходит из данной деревни: «здоровую бабу с грудным ребеночком на руках». Образ ее символизирует Богородицу. Таким образом, ее пришествие символизирует восхождение с небес.

Сухой Поселок. *Сухой Поселок* — это населенный пункт, где продают лес. Митя, находясь в *Сухом Поселке*, «выйдя из избы, увидал, что кругом только лес и ничего больше». Следовательно, комоним *Сухой Поселок* указывает на качество леса: «сухой лес, дерево, поделочное, хорошо просушенное; на корню усохшее, нерастущее» [1].

Мокрое. Данный топоним довольно часто встречается в тексте романа и раскрывается он благодаря событиям, которые происходят в данном населенном пункте.

Приезд Мити в *Мокрое* имеет связь с преступлением, то есть с «*мокрым* делом»: «как тогда, когда в *Мокрое* ездил». Данный топоним имеет связь с семантикой «мокрая губа», что символизирует пьяницу. Как известно из текста романа, *Мокрое* — это место застолия, выпивки и веселья: «Мы отсюда с ней в *Мокрое*, это двадцать пять отсюда верст, цыган туда добыл, цыганок, шампанского, двинул тысячами».

Пространство романа не ограничено только столичными локациями и топонимическими указаниями *Скотопригоньевска*. Изображаемые события охватывают не только всю Россию, но и многие другие страны: Австрию (г. Вена); Италию (г. Венеция, г. Милан, г. Рим, г. Сиракузы); Швейцарию (Г. Женева).

Таким образом, создавая хронотоп романа, Достоевский вписал в него многочисленные реалии *Старой Руссы*, хотя по утверждению некоторых исследователей, за этим вымышленным городком скрывается и *Оптина Пустынь* в окрестностях *Козельска*. К прототипу данной местности мы можем отнести необычность обрисовки данного городка, особенности маршрутов героев, названия самих скотопригоньевских улиц

и другие особенности изображения *Скотопригоньевска*. В романе «Братья Карамазовы» упоминается ряд стран, названия которых отражают не только общенациональную специфику,

но и несут след субъективного восприятия писателя, внимательно следившего за событиями, происходившими в современном ему мире.

Литература:

1. Грот Я. К. Толковый словарь живого великорусского языка В. И. Даля. — СПб.: Тип. Акад. наук, 1870.
2. Пашаева Ф. Ш. Антропонимическое пространство произведений Ф. М. Достоевского. — Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2005.
3. Рейнус Л. М. Ф. М. Достоевский. Полное собрание сочинений в тридцати томах. — Ленинград: Наука, 1976. — Т. 15.
4. Смирнов Г. И. Скотопригоньевск и Старая Русса. — Москва: Лурена, 2001.
5. Твардовская В. А. Социальный кадастр пореформенной России в романе «Братья Карамазовы». — Отечественная история. Выпуск № 1. — 2002.
6. Штерн М. С. Текст провинциального города в творчестве Ф. М. Достоевского. — Омск, 2001.

Языковой портфель как инструмент для развития языковой личности на уроках испанского языка

Реванченкова Анастасия Юрьевна, студент магистратуры
Московский педагогический государственный университет

В данной статье языковой портфель рассматривается как способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений, а также как средство их самоконтроля, самооценки и повышения мотивации. На примере обучающихся 5-х классов в рамках дисциплины «Второй иностранный язык (испанский)» предлагается новая стратегия его применения с учётом требований ФГОС ООО и целям УМК «Майана».

Ключевые слова: языковое портфолио, языковая личность, второй иностранный язык, стратегия обучения.

В XXI веке значимым является развитие полиязычной и поликультурной языковой личности. Языковая личность в области иностранных языков — это совокупность языкового поведения и самовыражения человека в рамках диалога культур или это формирование умения в познании собственной культуры и культуры других народов [2]. Успешное формирование самостоятельной языковой личности напрямую связано со способностью управления своей учебной деятельностью. Для формирования полноценной языковой личности необходимо сформировать у нее представления о языке, национальной культуре, психологии и характере. В связи с появлением ФГОС нового поколения, система оценки должна обеспечить комплексный подход к оценке результатов освоения основной образовательной программы, позволяющей осуществлять оценку предметных, метапредметных и личностных результатов [6]. Таким образом, не только учитель контролирует и проверяет знания учащихся, но и учащиеся должны уметь критически оценить свою деятельность. Технология языковой портфель позволяет учащимся планировать свою учебную деятельность, осуществлять рефлексию и производить корректировку знаний, а также обеспечить преемственность между контролем и оценкой универсальных учебных действий.

По мнению Н. Д. Гальсковой, языковой портфель — это документ, в котором ученик фиксирует свои достижения и опыт в овладении неродным языком [1, с. 35]. О. Г. Поляков дает довольно

общее определение языкового портфеля: «Языковой портфель представляет собой собрание работ учащегося, осуществляемое на протяжении определенного времени» [5, с. 296]. Наиболее точное определение находим у Н. Ф. Коряковцевой, «языковой портфель понимается как пакет рабочих материалов, которые представляют тот или иной результат учебной деятельности учащегося по овладению иностранным языком, дающий учащемуся и преподавателю возможность самостоятельно или совместно проанализировать и оценивать объем работы и спектр достижений учащегося в области изучения языка и 8 культуры, динамику овладения изучаемым языком в различных аспектах» [3, с. 45].

Таким образом, языковой портфель является технологией, позволяющей обучающемуся самостоятельно фиксировать свои достижения, а также опыт в овладении иностранными языками, являясь при этом, инструментом контроля и самоконтроля за усвоением знаний и результатов обучения.

В преподавании иностранных языков используются различные виды языкового портфеля в зависимости от его целевой направленности:

- Языковой портфель как инструмент самооценки достижений учащегося в процессе овладения иностранным языком и уровня владения изучаемым языком (Self Assessment Language Portfolio);
- Языковой Портфель как инструмент автономного изучения иностранного языка (Language Learning Portfolio) —

данный вид языкового портфеля может также варьироваться в зависимости от одноцелевой или комплексной направленности: языковой портфель по чтению (Reading Portfolio), по аудированию (Listening Portfolio), по говорению (Speaking Portfolio), по письму (Writing Portfolio), взаимосвязанного развития видов иноязычной речевой деятельности (Integrated Skills Portfolio) [5].

Испанский язык как второй иностранный изучается учащимися, начиная с 5-го класса. В основу выбора УМК «Mañana» легла неразработанность заданий, развивающих навыки рефлексивной и оценочной (самооценочной) деятельности учащихся, авторами УМК. Для того, чтобы разработать алгоритм работы с языковым портфелем на уроках испанского языка необходимо связать разделы языкового портфеля («паспорт», «языковая биография», «досье») с темами и заданиями УМК, таким образом предоставляется возможным работать с языковым портфелем на каждом уроке.

В раздел «Языковая биография» («*Biografía lingüística*») следует включить темы из УМК «Mañana» для каждой темы необходимо разработать умения во всех 4-х видах речевой деятельности: аудирование — *escuchar*; чтение — *leer*; говорение — *hablar* письмо — *escribir*. В первый месяц работа с языковым портфелем может осуществляться во взаимодействии с учителем, а затем учащиеся могут самостоятельно заполнять и пополнять разделы языкового портфеля как в классе, так и дома.

Таким образом по виду языкового портфеля, предлагаемый вариант будет включать себя элементы «Self-assessment portfolio» и «Integrated skills portfolio», так как присутствует инструмент для самооценки достижений и взаимосвязанное развитие видов иноязычной речевой деятельности, на которое нацелены авторы УМК «Mañana».

Ниже приведены примеры заданий для Языкового портфеля, которые можно давать учащимся на уроке испанского языка на примере темы «¡Hola! ¿Cómo te llamas?», а также пример памятки для ознакомления учащихся со структурой Языкового портфеля.

При работе с первой темой: «¡Hola! ¿Cómo te llamas?» можно предложить учащимся написать своё имя на испанском языке в разделе «Языковой паспорт» [4]. В раздел «Языковой паспорт» можно добавить карту мира, на которой учащиеся подпишут все страны, где говорят по-испански. Также можно предложить учащимся разукрасить красным цветом те испаноязычные страны, в которых они уже бывали, а зелёным те страны изучаемого языка, в которых они хотели бы побывать, тем самым связав задание из учебника «Покажи на карте все страны, в которых говорят по-испански» с работой с Языковым портфелем, кроме того задание ориентировано на метапредметные связи с таким предметом как «География», показывает важность изучения испанского языка, так как на нём говорят в 22 странах мира (Рис. 1).



Рис. 1

В раздел «Языковой паспорт» можно добавить такой раздел как «¿Cómo yo estudio!», который поможет учителю понять как учащиеся лучше усваивают новый материал.

Подумай о самых простых для тебя способах изучить что-то новое. Прочитай предложения, приведенные ниже, и поставь галочку напротив одного или нескольких вариантов ответа

Я понимаю слова/предложения лучше, если

- A. слушаю их с помощью аудиозаписи.
- B. слушаю, как учитель произносит их.
- C. вижу их написанными.
- D. смотрю на них, слушаю, выполняю задания с ними.
- E. другое.

2. Я запоминаю слова/фразы лучше, если

- A. слушаю аудиозаписи, смотрю видео.

- B. слушаю, как мои одноклассники произносят их.
- C. читаю их.
- D. пишу их.
- E. повторяю их.
- F. использую их в речи, пою и т.п.
- G другое.

3. Я могу выражать свои мысли лучше, если

- A. уже знаю слова, которые нужно будет использовать
- B. знаю лишь некоторые из этих слов.
- C. использую мимику, предметы и иллюстрации.
- D. другое.

4. Я усваиваю грамматические правила лучше, если

- A. их объясняют на моем родном языке.
- B. я сравниваю их с правилами родного языка.
- C. их объясняют на иностранном языке.

Раздел «Языковая биография»

Muy bien: √√√	Regular: √√	Mal: √
----------------------	--------------------	---------------

Escuchar. Я могу/умею

– Понимать реплики приветствия, вопросы о том, как меня зовут, как у меня дела, если собеседник говорит медленно и четко.

Leer. Я могу/умею

– прочитать реплики приветствия, вопросы о том, как меня зовут, как у меня дела
– прочитать названия стран, в которых говорят на испанском языке

Hablar. Я могу/умею

– Сообщать информацию о себе (имя, возраст, как у меня дела, страны, в которых я бывал и т.д.)

Escribir. Я могу/умею

– Письменно воспроизвести произнесенные простые фразы по выученной теме
– Написать простую открытку, передать привет
– Заполнить бланк, анкету (например, в отеле) с информацией о своём имени, возрасте.

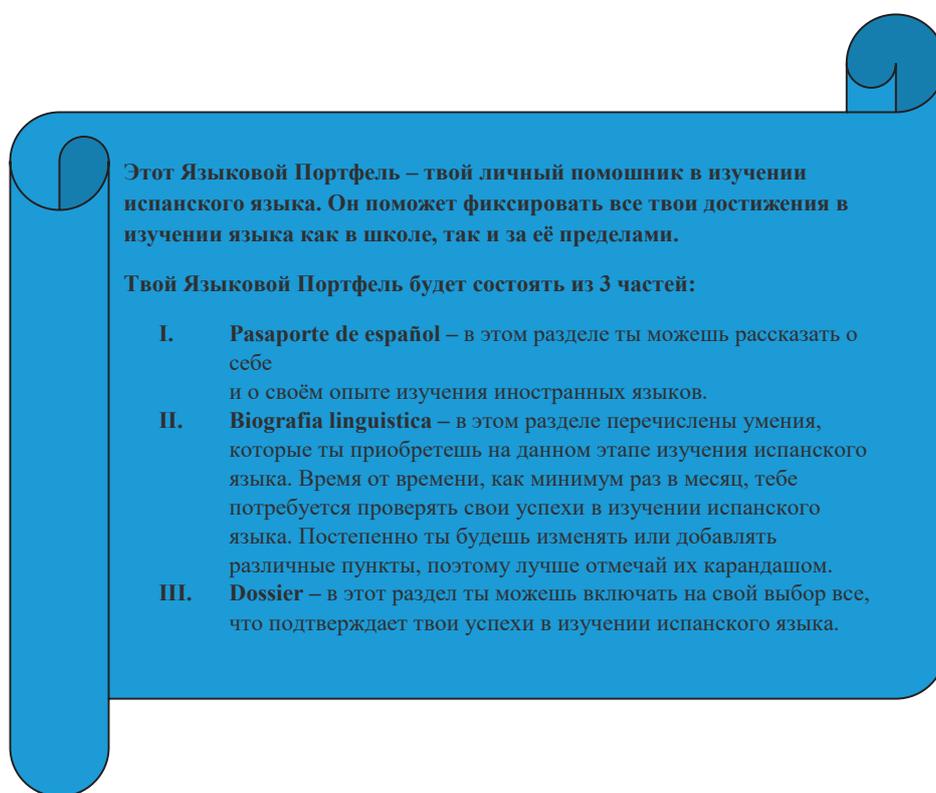


Рис. 2. Пример памятки для учащегося

Работу с разделом «Языковая биография» можно осуществить после проведения тематического контроля для того, чтобы учащиеся смогли самостоятельно оценить свою готов-

ность к контрольной работе (в рамках итогового контроля), уделить больше внимание, особенно тем разделам, где у них стоит отметка «Mal».

Литература:

1. Гальскова Н. Д. Языковой портфель как инструмент оценивания и самооценки учащихся в области изучения иностранных языков // Иностранные языки в школе. 2000. № 5. С. 35–41.
2. Кобзев Н. А. Коммуникативная компетенция как базисная категория современной теории и практики обучения иностранному языку // Молодой ученый. — 2011. — № 3. С. 118–121.
3. Коряковцева Н. Ф. Результаты пилотирования языкового портфеля. 1-й год эксперимента // Языковой портфель в России. Результаты 1 этапа пилотного проекта. М.: МГЛУ, 1999. — 106 с.
4. Костылева С. В. Завтра. Испанский язык. — М.: Просвещение, 2016. — 260 с.

5. Поляков О. Г. Самоконтроль в обучении английскому языку // Методика обучения иностранным языкам традиции и современность, 2010. С. 296–305.
6. Федеральный государственный общеобразовательный стандарт среднего(полного) общего образования/ М-во образования и науки Рос. Федерации.— М.: Посвещение, 2013.— 63 с.

Особенности физкультурно-спортивной журналистики советского периода

Сафонов Евгений Андреевич, студент

Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева (г. Саранск)

В статье автор пытается выявить специфические особенности физкультурно-спортивной журналистики советского периода, а также выделить основные моменты в развитии отечественной спортивной периодики.

Ключевые слова: журналистика, советский период, физкультура, этапы, особенности.

Из-за начала Первой мировой войны спортивная периодика начинает утрачивать свои силы. Количество специализированных изданий начинает стремительно уменьшаться. Происходило разрушение отечественной спортивной прессы: увеличивалась цена на типографские услуги, качество бумаги сильно ухудшалось, а сотрудники изданий уходили на фронт. Необходимо отметить, что ближе к Февральской революции (1917) функционировало около 15 спортивных органов. Номера газет и журналов стали выходить реже, чем обычно.

Первая половина XX века в советской журналистике считается этапом формирования физкультурно-спортивной периодики. С развитием нового направления на страницах специализированных изданий стали появляться материалы о гимнастике. Были популярны «сокольские журналы», публиковавшие материалы о развитии физической подготовки в условиях строжайшего патриотизма. С 1910 г. в Петербурге начал издаваться ежемесячный научно-педагогический журнал «Сокол», посвященный вопросам о физическом воспитании, а также «Вестник русского сокольства», который являлся органом Союза русского «сокольства». Эти журналы распространяли среди масс концепцию движения, привлекая все больше новых людей.

«Возникновение физкультурно-спортивной журналистики было связано с общим процессом становления партийно-советской печати, с созданием большевиками разветвленной системы изданий. Новой власти было чрезвычайно важно путем массовой агитации и пропаганды внушить населению веру в правильность своего курса, объяснить преимущества нового строя, добиться доверия и выполнения своих распоряжений» [1, с. 112].

Новый этап в спортивной прессе начинается с выхода первого номера «Физической культуры», основанного 15 мая 1922 г. Он являлся двухнедельным научно-популярным журналом Главного управления Всеобуча. В этот период стали происходить большие изменения, связанные с развитием физкультурно-спортивного движения. Основной задачей руководства был стремительный переход от военного учреждения к граж-

данскому. Результатом проведенных работ стало, что физкультурно-спортивное движение трансформировалось в самостоятельное направление. В дальнейшем начали создаваться специализированные советские издания. Недостатками первых изданий можно назвать:

- а) низкое качество бумаги и иллюстративного материала;
- б) проблемы с выходом номеров;
- с) отсутствие высококвалифицированных кадров и опыта работы в спортивной прессе.

«Деятельность спортивных сообществ способствовала совершенствованию спортивных организационных основ. По инициативе представителей крупнейших спортивных сообществ и клубов в стране стали организовываться лиги и союзы по различным видам спорта, объединившие различные спортивные организации» [3, с. 19].

В 1925 г. стали выделяться два основных вида спортивных изданий: 1) журнал, публикующий материалы, посвященные научным и методологическим аспектам физической культуры, который предназначен для специалистов, организаторов и руководителей; 2) еженедельный и двухнедельный журнал, направленный на массового читателя, на страницах которого размещались материалы о физическом воспитании. Среди примеров можно выделить журналы «Теория и практика физической культуры» и «Физкультура и спорт». На страницах печатных изданий можно было увидеть большое количество материала, направленного на укрепление физического здоровья человека и его жизненные взгляды.

В первую очередь 20-е гг. XX в. являются периодом всеобщего доминирования физической культуры. Она расценивалась как неотделимая доля общей социалистической культуры воспитания и возникновения широких масс. «Воспитание физическое — педагогический процесс, направленный на формирование двигательных навыков и развитие двигательных и психических способностей (силовых, скоростных, координационных, выносливости, гибкости, волевых и др.)» [4, с. 6].

«Физкультура и спорт» (1928) — советский научно-популярный иллюстрированный и литературно-художественный

журнал, размещающий статьи о проблемах физической культуры и спорта. Специально для любителей физической культуры и приверженцев здорового образа жизни публиковались советы для поддержания здоровья, программы тренировок и т.п.

«Теория и практика физической культуры» — журнал, который начал издаваться с 1927 г. в Москве. В журнале затрагиваются темы физического воспитания молодежи, физического образования и контроля собственного здоровья.

Необходимо подчеркнуть, что «Физкультура и спорт» на тот момент являлся единственным спортивным еженедельником, который распространялся по всей территории СССР. Он занимался освещением физкультурно-спортивной деятельности, а также публиковал проблемные статьи. Присутствие ясной государственной политики в отрасли физической культуры и спорта предопределило стремление развития физкультурно-спортивной журналистики.

В 1931 г. под руководством газеты «Комсомольская правда» был создан комплекс ГТО («Готов к труду и обороне СССР»), задачей которого считалось укрепление физического воспитания молодежи. На страницах печати активно размещались материалы, посвященные сдаче нормативов ГТО: подробные отчеты, репортажи с мест события, а также красочные очерки. К тому же, читатели могли увидеть репортажи с различных соревнований, портретные очерки о великих спортсменах и т.п.

Значимым событием в развитии спортивной журналистики стало появление специализированного издания «Гимнастика» — ежемесячного иллюстрированного журнала, образованного в 1937 году. Предназначен для тренеров по спортивной гимнастике, врачей, педагогов и инструкторов.

Литература:

1. Алексеев К. А. Спортивная журналистика после октября 1917 года: особенности происхождения советской физкультурно-спортивной печати / К. А. Алексеев // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. — 2015. — № 2. — С. 103–119.
2. Дорошенко А. А. Советский спорт как социально-политический проект в период Гражданской войны (1918–1921 гг.) / А. А. Дорошенко // Омский научный вестник. Серия «Общество. История. Современность». — 2019. Том 4. — № 3. — С. 67–72.
3. Силкин В. В. Развитие спортивной журналистики в России: история и современность / В. В. Силкин, А. Ю. Суворова // Коммуникология. — 2018. Том 6. — № 5. — С. 15–23.
4. Словарь спортивных терминов / под общ. ред. Р. Р. Салимзянова. — Ульяновск: УВАУ ГА (и), 2008. — 116 с.

Русские комические оперы: история восприятия во второй половине XVIII века

Шиян Алина Витальевна, студент
Санкт-Петербургский государственный университет

Данная статья посвящена описанию литературной полемики вокруг жанра русской комической оперы в 70–90-е годы XVIII века. Русская комическая опера появляется в 1772 году и оказывается в центре споров ведущих литераторов данной эпохи. В частности, в соответствии с разными взглядами на эстетическую сущность литературы возникают три точки зрения на жанр, которые вступают между собой в явное противоречие. Борьба представителей этих точек зрения за первенство характеризует литературный процесс 80-х годов XVIII века. Целью статьи является анализ и описание материалов, свидетельствующих об отношении

Накануне Великой Отечественной войны советская спортивная пресса состояла из нескольких физкультурно-спортивных отделов общественно-политических изданий и около 20 специализированных изданий. В 1941 году преобладало государственное издание «Физкультура и спорт», которое выпускало такие журналы, как: 1) «Шахматы в СССР» (1921 г.) — научно-популярный иллюстрированный журнал, представляющий шахматную федерацию СССР; 2) «Гимнастика»; 3) «На суше и на море»; 4) «Красный спорт».

В 1945 г. после завершения Великой Отечественной войны набирают ход следующие спортивные издания: газета «Красный спорт» и журнал «Физкультура и спорт». После долгого перерыва, «Физкультура и спорт» старается выйти на прежний уровень, публикуя глубокие аналитические статьи, красочные очерки, эссе и т.д. Появляются интересные рассказы, фотоочерки, биографии спортсменов-чемпионов, художественная проза и обзоры.

«Советская власть, делая акцент на физическом развитии будущих защитников Родины, с помощью спорта старалась заниматься оздоровлением нации и формировать нового человека» [2, с. 68].

Можно заключить, что спортивная журналистика советского периода активно пропагандировала физкультурно-спортивное движение. Иными словами, происходил переход от военного ведомства к гражданскому. В итоге, физкультурно-спортивное движение преобразовалось в самостоятельное направление. Издавалось огромное количество журналов о физическом воспитании молодежи и физкультурно-оздоровительных упражнениях.

зрителей и читателей русской комической оперы в период ее становления. Объект — изменение восприятия русской комической оперы публикой второй половины XVIII века.

Ключевые слова: история русской оперы, комическая опера, литературная полемика, XVIII век, львовский кружок.

В 70-е годы XVIII века на русской сцене возникает новый жанр — русская комическая опера. Он формируется на основе итальянской оперы буффа, французской комической оперы и использовании элементов русского фольклора. Будучи жанром новым для Российской империи, комическая опера вызвала оживленную полемику. Краткое описание данной полемики является целью настоящей статьи. Актуальность выбранной темы не вызывает сомнений: несмотря на то, что целый ряд ученых обращается к рассмотрению и описанию отдельных аспектов литературного процесса данного периода в целом и в отношении отдельных комических опер и их авторов в частности, в научной литературе не было представлено общего обзора изменения эстетического восприятия указанного жанра. Между тем, комическая опера действительно оказалась в центре оживленных литературных споров, наиболее полно развернувшихся в 80-е годы XVIII века и сошедших на нет к 90-м годам. Новизна проведенного исследования состоит в комплексном описании динамики восприятия жанра и привлечении материалов, использовавшихся ранее в работах о русской комической опере разрозненно и выборочно (Финдейзен [20], Рабинович [18], Ливанова [12], Берков [1] и др.).

В 1772 году была поставлена комическая опера Попова «Анюта». В 1777 году в «Санкт-Петербургских ученых ведомостях» печатается отзыв на эту оперу — отзыв довольно противоречивый и вместе с тем позволяющий увидеть, что стало впоследствии причиной споров современников зарождения жанра. Так, в номере 8 находим: «Что же касается до Комической его Оперы *Анюты* [курсив авторский], то сверх изрядного ея расположения и приятности слога, принадлежит ей честь первенства в сем роде Стихотворений на нашем языке. Справедливость побуждает однакож нас сказать, что Ироиня его пьесы *Анюта* во всей Опере разговаривает и мыслит благороднее и больше приятнее, и правильным наречием, нежели сколько могло позволить ее крестьянское воспитание; также, кажется нам, что и крестьяне в сей Опере разговаривают хотя и справедливым своим наречием, в отдаленных провинциях употребляемым, но для Оперы сие наречие кажется нам несколько дико» [5, с. 63–64]. Таким образом, автор этой рецензии видит, с одной стороны, некоторую непоследовательность в изображении крестьянки на сцене (несмотря на то, что Анюта действительно оказывается в дальнейшем по сюжету дворянкой, она выросла в крестьянской среде), а с другой — грубость языка, «противную слуху». Действительно, в опере Попова крестьяне говорят на нарочито грубом языке — этот факт отмечали и исследователи более позднего времени. В качестве примера приведем фрагмент первой арии крестьянина Мирона:

Ух! как жо я устал:
А дров ощо не склал.
Охти, охти, хресьяне!
Зачем вы не дворяне? [17, с. 98]

Грубость языка, отмеченная в приведенном фрагменте из «Санкт-Петербургских ученых ведомостей», а также в целом выведение на театральную сцену представителей «подлого»словия вызвали большой резонанс в обществе после представления в 1779 году сразу трех комических опер, впоследствии наиболее известных и выделяемых критиками и учеными из ряда других опер как наиболее прогрессивных — в разных значениях этого слова для разных периодов изучения данного жанра. Обратимся к полемике, вызванной этими комическими операми. Она представлена тремя четко обособленными и противостоящими друг другу группами писателей.

В «Ежегоднике рукописного отдела Пушкинского дома» за 1976 год В. П. Степанов публикует и описывает ряд материалов, позволяющих достаточно полно охарактеризовать споры 1780–1781 года. По данным исследователя, в 1780 году в журнале «Санкт-Петербургский вестник», в издании которого участвовали Новиков, Княжнин и ряд других известных литераторов XVIII века, была напечатана «Сатира I» В. В. Капниста в первом ее варианте — с упоминанием целой группы современных писателей. Приведем фрагмент из этой сатиры:

Котельский, Никошев, Вларикии, Флезиновский,
Обвесимов, Храстов, Весевкин, Кампаровский
И все семейство их, не убоясь судов,
Напутав кое-как и прозы и стихов,
В свет могут их пустить без пошлин, без окладу,
Читателям, уму и Музам на досаду [9, с. 73].

Степанов указывает, что под этими зашифрованными современники без труда прочли имена В. Г. Рубана, Ф. Я. Козельского, Н. П. Николева, И. Владыкина, А. Н. Фрязиновского, А. О. Аблесимова, А. С. Хвостова, М. И. Веревкина и Я. Кантаровского [19, с. 131]. Из названного ряда двое — Николев и Аблесимов — были авторами известных комических опер («Розана и Любим» Николева, 1778, хотя поставлена позже — также в 1779 году, и «Мельник — колдун, обманщик и сват» Аблесимова, 1779). Эта сатира вызвала полемику на страницах «Санкт-Петербургского вестника», явление, по словам Степанова, довольно редкое для журналистики XVIII века [19, с. 131], и вынудила Капниста перепечатать свою сатиру в первом выпуске нового журнала «Собеседник любителей российского слова» (1783), изменив заглавие на «Сатира первая и последняя» и исключив при этом перечень фамилий писателей. Таким образом, можно выделить уже две группы литераторов, участвующих в данной полемике — группа писателей, объединенных изданием «Санкт-Петербургского вестника» (Княжнин, Капнист, Львов), и группа писателей, которые ими высмеивались и, следовательно, им противостояли (Николев, Аблесимов). Однако картина на самом деле была сложнее.

По данным Г. В. Ермаковой-Битнер, автора вступительной статьи к изданию «Поэты-сатирики конца XVIII — начала XIX века», в 70–80-е годы XVIII века существовал кружок, в который входили Николев, Карин, Горчаков и Хвостов, при этом

имя Н. П. Николева было довольно известно в XVIII веке в оппозиционных кругах русского дворянства [8, с. 18]. Оппозиция эта состояла в том, что литераторы названного кружка выступали против официозности в литературе. Так, Николев в «Русских солдатах», используя жанровый подзаголовок «ода», нарушает правило использования высокого стиля и «отстаивает» право пользоваться не лирой, а гудком:

Строй, кто хочет, громку лиру,
Чтоб казаться в высоке;
Я налажу песню миру
По-солдатски на гудке [14, с. 43].

В 1775 году Николев пишет комедию «Самолюбивый стихотворец», поставленную в 1780-м году, через три года после смерти А. П. Сумарокова. По мнению Степанова, под именем Надмена Николев в комедии вывел самого Сумарокова, выразив «раздражение по поводу той роли литературного мэтра, которую продолжал играть в 1770-е годы старый, больной и уже почти не писавший поэт, к тому же оставшийся равнодушным к первым литературным опытам самолюбивого Николева» [19, с. 134] — мы видим, что Николев действительно выступает против «партии» последователей Сумарокова. Горчаков сообщает о намерении «разделить лавры» с Николевым в неопубликованном письме к Хвостову от 29 января 1786 года:

Другого роду огонь теперь во мне вспылал:
Я Момову на час гремушку оставляю,
И, Мельпоменин взяв кинжал,
В Америку полет Пегаса направляю.
Стремлюся лавры разделить
С творцом бессмертный Сорены¹,
С которым мы живем и будем вечно жить
Ладнехонько у токов Ипшокрены <...>. [8, с. 19]

Таким образом, кружок Горчакова–Николева–Карина–Хвостова выступал за уход от условностей классицистической — официозной — литературы. Чтобы разобраться в дальнейшем ходе полемики, нужно пояснить, как соотносятся с этим кружком Аблесимов и Княжнин. Казалось бы, Аблесимов должен был быть на стороне Николева — в его комической опере, как и в комической опере Николева, выводятся на сцену образы простых людей — крестьян. Однако против Аблесимова выступает сам Николев — в «Объяснении» к «Розане и Любиму» он пишет следующее, жалуясь на то, что его опера не популярна по сравнению с другими: «Некоторые уверяют меня, что »Розана« торжествует; но мне кажется, что она чуть держится, и то одним дровосеком, без которого бы она с первого раза еще упала или должна была упасть <...>. Просвещенные московские зрители, как видно, снисходя к малому числу российских творцов, снисходят еще некоторым образом и к дурным творениям; а российские орангутанги, не поняв причины такого снисхождения, столько ж усердно бьют в ладоши по представлению подлого игрища, как и по представлении »Синава и Трувора«, а часто еще и усерднее <...>» [13, с. 172]. «Подлое игрище» вполне могло относиться к «Мель-

нику» Аблесимова — на это указывает Степанов [19, с. 133]. Николеву эта пьеса могла казаться слишком грубой — сам он считал, что герои должны возбуждать сочувствие, а не отвращение — а появление на сцене «подлой черни» способствовало именно последнему («Предприяв сочинить сию драму, почел я за должность не выводить на театр таких лиц, коим бы необходимо надобно мне было дать низкое и подлое речение российской черни, как, например, наречия фабришных и степных крестьян <...>». [13, с. 172]). «Мельника» критиковали и другие театралы — однако преимущественно традиционалисты. М. Н. Муравьев в письме к отцу от 29 апреля 1781 года называет «Мельника» «очень худой оперой» [19, с. 132], появляется «Ода похвальная автору Мельника, соч. в Туле 1781 году», в которой неизвестный автор (возможно, Д. П. Горчаков) высмеивает эту оперу за обращение к низкому, бытовому сюжету и нарочито простую лексику. Приведем фрагмент из данной оды:

Своею оперой прекрасной
Кинольту дал ты тулумбас
И Метастазию² ужасный
Ты ею же *отвесил* [курсив издания] раз.
Фавар³ с тобой не входит в *спорец*,
Ведь ты у нас не *одноворец*,
Тягаться лязя ль им всем с тобой? <...> [15, с. 113].

Итак, внутри группы наиболее либерально настроенных авторов комических опер (Горчаков написал позднее три оперы — «Калиф на час», «Баба-Яга», «Счастливая тоня») выделялось два полюса — наиболее смелый (Аблесимов) и умеренный (Николев, Горчаков). Умеренность последних проявлялась в том, что, во-первых, они использовали диалектную крестьянскую речь очень сдержанно — в операх Николева и Горчакова не найти «плетниц» и «спинниц», — а во-вторых, наделяли крестьян-героев своих опер способностью чувствовать и говорить о своих чувствах ничуть не хуже, чем способны чувствовать и говорить о чувствах дворяне — таково, например, признание в любви Розаны Любиму в комической опере Николева:

Что люблю тебя иль нет,
Я того не знаю;
Но тогда лишь мил мне свет,
Как с тобой бываю,
А в отбытие твое
Все веселие мое
Чтоб тебя всякой час мне воспоминати <...>. [13, с. 188]

Иная точка зрения на жанр была свойственна представителям львовского кружка и, в частности, Я. Б. Княжнину, автору оперы «Несчастье от кареты» (1779) и ряда других. Нужно заметить, что он противостоял кружку Николева не только в эстетических взглядах: он считался прямым последователем Сумарокова на трагической сцене [19, с. 134] и, будучи женатым на его дочери, был оскорблен выше названной комедией Николева «Самолюбивый стихотворец» — по сюжету, сватовство Честнодума к Милане, дочери Надмена, завершается благополучно лишь потому, что жениху удается скрыть от будущего тестя свои

¹ «Сорена и Замир», трагедия Н. П. Николева 1784 года, издана в 1787 году.

² Метастазин (1698–1782) — итальянский поэт и драматург, автор многочисленных оперных либретто.

³ Шарль-Симон Фавар (1710–1792) — французский автор либретто многих комических опер и театральных пьес.

грехи по части сочинения трагедий. Кроме того, не стоит упускать из виду тот факт, что Княжнин был одним из редакторов «Санкт-Петербургского вестника», в котором и была напечатана «Сатира I» Капниста. Еще на один важный для понимания положения Княжнина в данной полемике указывают А. Ю. Веселова и Н. А. Гуськов: писатель принадлежал к так называемому львовскому кружку, который в целом очень резко и негативно был настроен по отношению к кружку Николаева. «Львовский кружок осуждал стремление москвичей писать лишь серьезно и о серьезном, но их призыв к дружескому уединению и погружению в мир своей души, видимо, находил сочувствие <...>. Гораздо большее недовольство вызывала придворная поэзия, которая не отделяла творчество от службы и не видела разницы между индивидуальным образом и каноническим штампом. Особенное же негодование возбуждали молодые писатели (Н. П. Николев, князь Д. П. Горчаков и др.), которые организовали в духе новейших веяний дружеский кружок, придерживаясь традиционного понимания искусства» [2, с. 31]. Как указывают исследователи, Княжнину не были близки «грубоватые пьесы из простонародной жизни» [2, с. 36], к которым относятся «Анюта» Попова и «Мельник» Аблесимова. Предполагается даже, что опера «Несчастье от кареты» была написана как ответ Попову, пародия на его произведение (Веселова и Гуськов доказывают это предположение сопоставлением текстов опер) [2, с. 37]. Эта гипотеза представляется весьма убедительным. Что касается взаимоотношений Княжнина и Аблесимова, то эти авторы не вступали между собой в непосредственную открытую полемику — противостояние их комических опер проявлялось скорее на уровне музыкальном: «Княжнин, в отличие от Аблесимова, не вводил фольклорных элементов в пьесу, что позволило ему подчеркнуть общечеловеческую сущность конфликта, построенного на разлучении влюбленных, и дало определенную свободу композитору, избавив его от необходимости стилизации народной музыки» [2, с. 37]. Таким образом, можно сказать, что Княжнин как представитель львовского кружка противостоял, направлению, представленному, пусть и достаточно противоречиво, как было указано выше, кружком Николаева с одной стороны и Аблесимовым с другой.

Третью позицию по отношению к новому жанру занимал В. В. Капнист, скептически относящийся к комической опере вообще. Свидетельством этого может служить, помимо «Сатиры I», и указанная В. П. Степановым сатира «Обед Мидасов». В ней мы обнаруживаем насмешки над операми Николаева и Аблесимова. Сюжет сатиры таков: герой рассказывает другу об обеде, на который пригласил его Мидас⁴, завлекая тем, что на обеде будут лучшие стихотворцы — Фонвизин, Княжнин (как автор трагедий). Однако никто из именитых авторов прийти не смог — вместо них на обеде оказалась толпа «рифмачей», судящих об искусстве чрезвычайно поверхностно и грубо и превозносящих, в числе прочих, Николаева и Аблесимова. Рассуждения этих литераторов представлены совершенно беспочвенными, высокопарными и вызывающими смех. В качестве примера приведем фрагмент из сатиры:

Хозяин наш, знаток, писателей судил,
И Николаева он сверх облак возносил.
„Поэзия, — сказал, — достойна уваженья.
«Розану» можно ли читать без восхищенья?
Великий Николев — писателей пример,
Он разумом своим — российских стран Вольтер <...>. [19, с. 143]

Комическая опера представлена Капнистом как жанр низкий, нарочито грубый и потому не обладающий эстетической ценностью. В связи с этим Капнист действительно оказывается представителем третьей, наиболее скептической точки зрения на русскую комическую оперу и потому не может быть причислен к «группе» Княжнина, который все-таки принимал этот жанр и даже сам писал в нем.

Таким образом, как мы видим, в споры о литературных качествах, достоинствах и недостатках комической оперы оказались вовлечены известные литераторы конца XVIII века, в том числе и сами авторы комических опер. Кроме уже выше названных писателей необходимо упомянуть и П. Плавильщикова — сначала резко осуждавшего данный жанр (что сближало его с Капнистом), затем, позднее (в 90-е годы) отзывавшегося о нем с восхищением. В журнале «Утра» в номере от августа 1782 года было опубликовано «Рассуждение о зрелищах». В этой ранней статье, как указывает М. Б. Козьмин, анализирующий место данного журнала в русской журналистике XVIII века, Плавильщиков в осуждающем тоне высказывается против «Мельника» Аблесимова, обвиняя его в выведении «подлости», противной дворянскому вкусу: «Однако ж сочинитель должен сколько возможно благороднее заставлять говорить всякого, поколику в театре одни только благородные истинные зрители почтятся могут, в их ушах грубые и подлые речи производят сильно трепетание, а иногда и саму боль» [10, с. 130]. В данной статье исследователь видит много противоречий — действительно, Плавильщиков выступает, с одной стороны, за простоту слога в зрелищах комедийного характера, с другой — за благородство и красоту речи в них же. Козьмин видит в этой неспособности отвергнуть традиционные требования дворянского зрителя к театру недостаток демократизма у Плавильщикова. Однако, что характерно, уже в более поздней статье «Театр», опубликованной в журнале Крылова «Зритель» в июне 1792 года, Плавильщиков пишет следующее: «Отчего опера Мельник со всеми слабостями сочинения и не наблюдениями Аристотелевых правил более 200 полных представлений выдержала и всегда с удовольствием принимается; а Нелюдим, славная Мольерова комедия, никогда полного собрания не имела? Для того, что Мельник наш, а Нелюдим чужой» [16, с. 131]. Далее следует панегирик оригинальным русским драматическим произведениям — в отличие от произведений переводных, особенно французских. В дальнейшем эта же позиция автора нашла отражение в его комедии «Мельник и сбитенщик — соперники» (1794), построенной на образах из комических опер Аблесимова («Мельник») и Княжнина («Сбитенщик», 1784), в которой преимущество отдано мельнику — поскольку он оригинален,

⁴ Мидас — представитель греческой мифологии; глупый и самодовольный человек с дурным вкусом. Согласно мифу, в споре Аполлона с Марсием отдал предпочтение последнему, за что Аполлон наградил его ослиными ушами.

тогда как в «Сбитенщике» Княжнина ощущаются влияния западной, французской литературы (сюжет «Школы жен» Мольера и «Севильского цирюльника» Бомарше):

Мельник. Нет, тпру, сбитенщик, погодь немного; чего стоит мельник, о том все добрые люди скажут; не хорохорься, не хорохорься; что ж ты расхвастался, что ты богат, что ли! Да кто те знает, где ты взял? Может быть, ты и украл где. Притоманное ли это твое? А я люблю своим родным хвастать. [12, с. 132]

Полемика сходит на нет к 90-м годам: точка зрения Капниста и раннего Плавильщикова оказывается неактуальной, в борьбе между николевским и львовским кружком первенство остается за первым. За оперой Аблесимова — и, следовательно, жанром комической оперы вообще — признаются неоспоримые достоинства. Ему стремятся подражать и следовать — так, Матинский, издавая вторую редакцию своего «Санкт-Петербургского гостинного двора» в 1792 году, по данным исследователя-театроведа В. Н. Всеволодского-Гернгросса предпослал изданию следующее предуведомление: «Не на такой конец ты рождено, чтоб носить тебе шляпу с востровысокою тульею, расчесывать длинно-широкие кудри до плеч и одеваться в полосатый фрак... Ты произведено примазывать головушку твою маслицем или смачивать квасом, волосы подстригать в кружок и височки закладывать за уши, носить кафтан с бортами до пят и подпоясываться кушаком. <...>. Вот твоя участь! С нею-то и весь твой состав согласовываться должен. Помни, что ты в близком свойстве мельнику Фаддею⁵» [3, с. 283].

Еще одним документом, подтверждающим закрепление комической оперы на русской сцене, является «Драматический словарь», выпущенный в 1787 году. В этом словаре упомянуто 26 оригинальных русских опер. Сведения, собранные в словаре, неоднородны — так, относительно некоторых опер автор словаря сообщает очень подробные сведения — дату постановки, издания, реакцию публики, относительно других ограничивается чем-либо одним — своим мнением, общей характеристикой или датой издания. К одной из комических опер, а именно к «Перерождению» (ученые приписывают авторство текста этой оперы Матинскому, а музыки — Зорину), приведено довольно любопытное примечание, характеризующее неоднозначное и осторожное отношение общественности к первым постановкам данного жанра:

«Примеч. Прежде сей оперы никаких еще опер на Московском театре не играли, и не прежде оную играть решились, как испрося у публики позволение сделанным особливо на сей случай разговором, между большою комедиею и сею оперою». [6, с. 105]

Однако к более поздним операм приведены характеристики, свидетельствующие об их безусловной популярности. Таковы комментарии к «Санкт-Петербургскому гостинному двору» Матинского, «Мельнику» Аблесимова, «Несчастьем от кареты» Княжнина и ряду других.

Литература:

1. Берков П. Н. История русской комедии XVIII века. Л., 1977. 394 с.

Итак, можно сделать вывод, что комическая опера к 90-м годам XVIII века прочно вошла в репертуар русских театров, вызывала интерес и симпатии публики. К этому жанру относилась благосклонно императрица, о чем говорит тот факт, что она сама написала ряд комических опер («Февей», «Храбрый и смелый витязь Ахридеич», «Новгородский богатырь Боеславич», «Горебогатырь Косометович» и «Федул с детьми»), а также записи Храповицкого, участвовавшего в написании либретто к данным операм — по его воспоминаниям, Екатерина была довольна либретто, хвалила его, а сами постановки ее опер имели большой успех (заметки Храповицкого цитируются Пыпиным в качестве примечаний к текстам комических опер Екатерины [7]). Этот жанр стоит в одном ряду с комедией этого же времени — и иногда оценивается даже более высоко. Так, С. Н. Глинка в «Записках» ставит Княжнина практически выше Фонвизина: «Не заботясь о своей личности, Княжнин, наряду с Фонвизиним не потакал дурачествам своего века. Но он был смелее в своих комедиях. Фонвизин в *Недоросле* [курсив авторский] представил баловня в семье Скотининых, а в *Бригадире* — баловня скупой бригадириши <...>. Это только смешно; а Княжнин прямо метил в большой свет в опере *Несчастье от кареты*» [4, с. 95]. К жанру комической оперы обращается в последней трети века И. А. Крылов, отстаивающий в письмах к меценату Соймонову их эстетическую ценность: например, он упоминает свою оперу «Американцы» как одобренную театральным деятелем Дмитриевским с литературной точки зрения и Болонской академией с музыкальной (музыку к ней писал Фомин) и выражает удивление и расстройство по поводу того, что сам Соймонов не одобрил ни музыку, ни текст. Соймонов, очевидно, пишет Крылову, что необходимо исключить из оперы сцену приношения в жертву двух европейцев, поскольку это «револютирует публику» [11, с. 336].

Таким образом, несмотря на осторожное отношение к комической опере наиболее консервативных представителей общества, новый жанр прочно обосновывается в русском театре, становится важной частью общественно-культурной жизни. Скептическая точка зрения оказывается нивелированной — комическая опера становится популярной, по мнению литераторов конца XVIII века, благодаря своей специфике и обращению к народным образам, а не вопреки им. Оперы Княжнина, несколько менее популярные, чем оперы Аблесимова и Матинского, пользовались, тем не менее, благосклонностью публики. Этот факт свидетельствует о том, что точка зрения представителей львовского кружка оказалась не совершенно отторгнутой временем, но принятой им умеренно. Огромный же успех опер Аблесимова и Матинского свидетельствует о блестящей победе, одержанной самыми «радикальными» представителями группы литераторов, выступавших за уход от официозности в литературе и использовании яркого, колоритного языка.

⁵ Фаддей — имя мельника в опере Аблесимова «Мельник — колдун, обманщик и сват».

2. Веселова А. Ю., Гуськов Н. А. Комедии Я. Б. Княжнина // Княжнин Я. Б. Комедии и комические оперы. СПб., 2003. С. 3–52.
3. Всеволодский-Гернгросс В. Н. История русского драматического театра: в 7 т. Т. 1. М., 1977. 485 с.
4. Глинка С. Н. Записки. СПб., 1895. 380 с.
5. Досуги, или Собрание сочинений и переводов г. Михайла Попова // Санкт-Петербургские ученые ведомости. СПб., 1777. № 8. С. 60–64. № 9. С. 65–66.
6. Драматический словарь или Показания по алфавиту всех Российских театральных сочинений и переводов с означением имен известных сочинителей, переводчиков и слагателей музыки, которые когда были представлены на театрах, и где и в которое время напечатаны: в пользу любящих театральные представления. М., 1787. 166 с.
7. Екатерина II. Сочинения: в 12 т. Т. 2. СПб., 1901. 550 с.
8. Ермакова-Битнер Г. В. Поэты-сатирики конца XVIII — начала XIX века // Поэты-сатирики конца XVIII — начала XIX века. Л., 1959. С. 5–86.
9. Капнист В. В. Собрание сочинений: в 2 т. Т. 1. М.; Л., 1960. 771 с.
10. Козьмин М. Б. Журнал «Утра» и его место в русской журналистике XVIII века // XVIII век. Сб. 4. М.; Л., 1959. С. 104–135.
11. Крылов И. А. Письмо П. А. Соймонову. 1789 г. // Крылов И. А. Полное собрание сочинений: в 3 т. Т. 3. М., 1946. С. 333–342.
12. Ливанова Т. Н. Русская музыкальная культура XVIII века в ее связях с литературой, театром и бытом: исследования и материалы: в 2 т. Т. 2. М., 1953. 476 с.
13. Николев Н. П. Розана и Любим // Русская комедия и комическая опера XVIII века. М.; Л., 1950. С. 169–216.
14. Николев Н. П. Русские солдаты: гудошная песнь на взятие Очакова // Поэты XVIII века: в 2 т. Т. 2. Л., 1972. С. 43–52.
15. Ода похвальная автору «Мельника», соч. в Туле 1781 года // Русская стихотворная пародия (XVIII — начало XX века). Л., 1960. С. 112–114.
16. Плавильщиков П. А. Театр // Зритель. 1792. Ч. 2. Июнь. С. 121–145.
17. Попов М. В. Анюта // Стихотворная комедия, комическая опера, водевиль конца XVIII — начала XIX века: в 2 т. Т. 1. Л., 1990. С. 98–122.
18. Рабинович А. С. Русская опера до Глинки. М., 1948. 271 с.
19. Степанов В. П. К истории литературных полемик XVIII в. («Обед Мидасов») // Ежегодник рукописного отдела Пушкинского дома на 1976 год. Л., 1978. С. 131–146.
20. Финдейзен Н. Ф. Очерки по истории музыки в России с древнейших времен до конца XVIII века: в 2 т. Т. 2. Л., 1929. 376 с.

Реализация темы еды в рассказах жителей современной деревни

Шиян Алина Витальевна, студент
Санкт-Петербургский государственный университет

Статья посвящена анализу рассказов современных деревенских жителей о пище и трапезе. На основе материалов, собранных в ходе фольклорной экспедиции филологического факультета СПбГУ 2019 года в деревне Кысса (Лешуконский район Архангельской области), рассматриваются три аспекта реализации темы еды: оппозиция голод–сытость, оппозиция праздник–повседневность и контекст стратегии выживания. Объектом проведенного исследования является специфика кулинарного кода, отраженного в разговорах деревенских жителей. Цель настоящей статьи — анализ и описание особенностей реализации темы еды в сообществе современной деревни на примере д. Кысса.

Ключевые слова: пространственная изоляция, пища как аксиологический код, трапеза, праздничная еда, повседневная еда, голод, сытость, стратегии выживания.

Настоящая статья написана на основе интервью, собранных во время фольклорной экспедиции Филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета 2019 года. Экспедиция проходила в деревне Кысса Лешуконского района Архангельской области.

Деревня Кысса обладает специфическим географическим положением: транспортное сообщение с ней затруднено в силу удаленности от основных магистралей Архангельской области. По этой причине население деревни можно назвать изолированным сообществом в терминологии, предложенной А. А. Позаненко в статье «Отдельная типа республика»: структуральные осо-

бенности пространственно изолированных локальных сельских сообществ» [3]. Эта специфика расположения обуславливает особенности жизни жителей деревни, формирует особое отношение к основным фольклорным темам, в том числе к интересующим нас в данной статье, о чём подробнее будет сказано ниже. Базой исследования послужили материалы, собранные методом интервью, взятых у десяти информантов в возрасте от 37 до 90 лет, в числе которых один мужчина и девять женщин, а также методом включённого наблюдения.

Одной из самых распространённых тем в разговорах с деревенскими жителями стала тема трапезы. Разговор о пище легко

развивался и с интересом поддерживался самими информантами. В ходе анализа материалов были выявлены основные направления, в которых возникала и развивалась эта тема:

- 1) оппозиция голод — сытость;
- 2) оппозиция праздничная — повседневная пища;
- 3) рассказ о еде в контексте стратегий выживания.

Все эти аспекты тесно связаны между собой, однако, в целом, легко выделяются.

Анализ материалов позволил заметить, что тема еды оказалась актуальной для всех опрошенных информантов в том или ином её аспекте. Часто рассказ о пище становился переходом от рассказа о современной жизни к воспоминанию о прошлом, особенно о тяжёлом: например, о голодных 90-х годах или похоронах родственников. Тема еды и трапезы оказывается своеобразной ступенью для перехода к другим, более серьёзным темам и вместе с тем является, по определению Е. Е. Левкиевской, сложной и многоступенчатой аксиологической подсистемой, вписанной в общую национальную аксиологию. «Пищевое поведение,— пишет Левкиевская,— как отдельного человека, так и народа в целом, включающее выбор пищевых ингредиентов (в том числе и пищевые запреты), способы и технологии их обработки, этикетные формы их потребления и организации трапезы, является <...> одним из важнейших идентификационных кодов, позволяющих <...> определить социальный, религиозный, возрастной, гендерный статус человека» [2, с. 37]. Иными словами, разговор о еде служит не только вспомогательным средством для обращения информанта к иной теме, интересующей собирателя, но и является важным аспектом, который характеризует самого информанта и общество, в котором он живёт.

Перейдём к характеристике отдельных направлений, в которых развивалась тема еды и трапезы в рассказах жителей деревни Кысса. Первый из выявленных нами аспектов — это оппозиция голод — сытость. Н. А. Устинова указывает на то, что пищевые предпочтения в ряде случаев являются «ярким половозрастным и этническим маркером» [4, с. 28], характеризуют культуру конкретного сообщества. Рассказы о пище как отражении социальных и экономических «эпох» характерны для того, что мы далее будем называть «нарративом⁶ сытости» и «нарративом голода».

Современные жители Кыссы — особенно женщины — часто вспоминают «хорошие времена» именно через нарратив сытости, т.е. рассказ об изобилии продуктов, часто переходящий в подробное описание способов приготовления того или иного блюда или особенностей его подачи. В качестве иллюстрации приведём фрагмент из интервью со Ириной Алексеевной Зверевой, 1978 г.р.:

Я имела в виду, что сейчас вообще несколько по-другому реагируют на всё происходящее в нынешнем поколении... то есть если бы вы приехали *двадцать лет назад*, это была бы другая история... мы, *к сожалению, вас не можем угостить нашими коронными блюдами*, там этими шаньгами всякими, кулебяками...

Любопытно, что нарратив сытости часто бывает связан с нарративом голода: информанты противопоставляют прежние времена сытости нынешним или прежним временам голода. «Голодные времена» являются особым этапом в жизни каждого человека, о котором, несмотря на то, что тема голода является тяжёлой, в чём-то сопоставимой с темой смерти, люди готовы говорить подробно и долго.

Жители деревни Кысса через воспоминания о голодных временах переходят в своих нарративах к теме бедных — тех же «голодных» — лет. Тема отсутствия продуктов или их недостатка доминирует в рассказах о в рассказах о послевоенном времени, о 90-х годах, даже о настоящем времени, особенно когда речь заходит о неудачном (в отношении погоды) лете. Например, Виктор Александрович Михеев, 1931 г.р., рассказывает о своём детстве, выпавшем на 30–40-е годы XX века:

А учитель был у нас, первая учительница была, Ксения Васильевна. Пойдём... Пойдёт веники резать, тогда от резали веники для скота-та. Как сходим, вот урок такой был-то у нас. Заготовка, этого, веников. Пойдёшь тоже *ломти хлеба тоже дают*. Там нам на том дне, мы там робыли, веники резали, *там дают по ломнику*.

Таким образом, можно сказать, что разговор о пище даёт информантам возможность перейти к рассказу о прошлом вообще, вне зависимости от того, вспоминаются времена благополучные или же, напротив, тяжёлые.

Второй аспект, в котором реализовывалась тема пищи и трапезы, — это оппозиция праздник — повседневность. М. В. Загидулина отмечает, что «<...> с развитием общества утверждается два типа трапез — праздничная, обставленная в соответствии с представлениями о «культурности» происходящего, и бытовая, повседневная, с одной стороны все более упрощающаяся, а с другой — в связи с классовым расслоением — превратившаяся в «консервы традиций»» [1, с. 20]. Это замечание, а также использование метода включённого наблюдения и анализ интервью позволили сделать достаточно неожиданный для нас вывод: несмотря на то, что праздничная пища является более маркированной (для праздничного стола характерно большее разнообразие и обилие еды, наличие дефицитных продуктов, особые блюда и напитки, например, брага, колоб), информанты предпочитают рассказывать больше и подробнее о пище повседневной. Даже когда нам удавалось переключить разговор на праздничную трапезу, жители деревни предпочитали описывать блюда повседневного стола. Для примера приведём фрагмент из интервью с Надеждой Николаевной Кошелевой, 1953 г.р.:

У нас здесь нет, такого здесь нет, здесь, мама, что вот на Масленицу? Пекут деревенские вот эти *шаньги*⁷, *пирогои*. Че еще на Масленицу здесь делали?... Ну, собирались в гости, всё это...

Стоит также отметить, что, помимо интервью, важным оказалось наблюдение, сделанное во время опыта трапезы с нашими постоянными собеседниками — семьёй Бобрецовых. Каждый из приёмов пищи был целым ритуалом в этой семье. Он сопровождался не только сменой блюд (от первого — как

⁶ Термин «нарратив» в настоящей статье используется как синоним к слову «рассказ».

⁷ Шаньги — род выпечки наподобие пирожков на особом тесте («на соснях»). Шаньги пекут в д. Кысса часто, почти ежедневно.

правило, ухи — до чая с выпечкой), но непременно усаживанием Антонины Фёдоровны Бобрецово́й, 1929 г.р., — матери и самой старшей представительницы семьи — за стол на её особое место. В последнем можно усмотреть элемент культа матери. Таким образом, процесс принятия пищи оказывался своего рода точкой отправления обязательного повседневного «обряда».

На основании выше сказанного можно сделать вывод, что повседневная пища является не только средством удовлетворения базовой жизненной потребности, но и знаковым и значимым символическим элементом деревенской жизни.

Последний аспект, в котором развивалась тема пищи и трапезы в разговорах с жителями деревни, — это еда в контексте стратегий выживания. Возникновение именно этого направления в рассказах информантов о еде объясняется спецификой географического расположения Кы́ссы, о чём было сказано в начале статьи. Население деревни является изолированным сообществом, что предполагает труднодоступность предметов первой необходимости, в частности продуктов питания. В связи с этим особую актуальность приобретают истории о промысле: охоте, рыбалке, сборе ягод и грибов. Любопытно при этом, что развитие темы еды в данном аспекте зависит от пола говорящего и общества, в котором он или она находится. Так, женские рассказы о пище в контексте стратегии выживания связаны обычно с нарративом голода или темой тяжёлого времени вообще; также только в женских нарративах появляются рассказы о сборе ягод и грибов. В качестве примера приведём отрывок из интервью с Галиной Абрамовной Ефимовой, 1956 г.р.:

Литература:

1. Загидуллина М. В. Рацион: в 3 т. Т. 2. Челябинск, 2007–2008. 192 с.
2. Левкиевская Е. Е. Пища повседневности и пища ритуальная: механизмы переключения аксиологических кодов // Коды повседневности в славянской культуре: еда и одежда. СПб., 2011. С. 37–47.
3. Позаненко А. А. «Отдельная типа республика»: структуральные особенности пространственно изолированных локальных сельских сообществ // Мир России. 2018. № 4. С. 31–55.
4. Устинова Н. А. Пищевой код как символизация пищевой традиции (на материале говоров среднего Приобья) // Вестник Томского государственного университета. Томск, 2011. С. 29–31.

[Мама] скажет: «Авдушка, хорошие пошли грибы». Ведь рыжики-то. «Эти грибы даже вкуснее, чем сёмга». Раньше-то сёмги много было.

Между тем, мужские нарративы либо женские нарративы в присутствии мужчин (например, мужа) сводятся к рассказам о рыбалке или охоте, причём как о предмете гордости. Для иллюстрации приведём пример из интервью с Тамарой Михайловной Киприяновой, 1938 г.р.:

Пойдём за ягодами, за клюквой — тетёру несём. Уже, как сказать, суп там варишь: и первое, и второе, всё там можно делать. Вот так вот жили, выживали.<...> (о муже Александре Ивановиче, сидящем рядом) Вот. Он, конечно, *рыбак, охотник*. Ходил там за 90 км пешочком.

Таким образом, можно сделать вывод, что тема промысла в разных его проявлениях является крайне актуальной для жителей деревни Кы́сса в силу особенностей её расположения, а специфика реализации этой темы зависит от гендерного состава группы, в которой ведётся рассказ о еде в контексте стратегий выживания.

Подводя итог проведённому исследованию, можно сказать, что истории о пище, собранные в ходе экспедиции, позволяют раскрыть данную тему с различных точек зрения и являются очень разнородными по составу. Однако все нарративы объединены готовностью и желанием информантов делиться своими воспоминаниями об этой стороне их жизни. Взятая сама по себе (не в качестве переходной ступени к другим фольклорным темам), тема пищи и трапезы является чрезвычайно интересной для этнографа и фольклориста, поскольку позволяет охарактеризовать специфику устройства и жизни конкретного сообщества.

ФИЛОСОФИЯ

«Красный май» во Франции с позиций постструктурализма

Прыгова Вероника Вадимовна, выпускник
Российский университет дружбы народов (г. Москва)

События мая 1968 года, или «красный май» — серия студенческих волнений, затронувших не только Францию, но и другие страны Европы и США, но именно французское движение вызывает особенный интерес по причине необычной динамики: мобилизация студенческого движения во Франции произошла спонтанно, как результат по существу самогенерирующегося процесса.

Безусловно, французское студенческое движение возникло на фоне общего кризиса университетской системы, который непосредственно повлиял на учебную среду, карьерные жизненные перспективы студентов, но это была не просто реакция на эти недостатки. С середины 1960-х годов студенческий союз (Union nationale des étudiants de France или UNEF) критиковал структурные недостатки университета и планы правительственных реформ, не получая большой поддержки от студентов. Студенческая забастовка, которую UNEF помог организовать в Нантере в начале 1967–1968 учебного года, прекратилась через несколько недель. Мобилизационный процесс, который привел к майскому движению во Франции, не был запущен до тех пор, пока весной 1968 года небольшая основная группа студентов не начала предпринимать провокационные действия, активно нарушая правила университета и «расстраивая» его деятельность.

Не только их стратегии действия (прямые, провокационные, ситуативные), но и их самоощущение (антидогматическое, антибюрократическое, антиорганизационное, антиавторитарное) вписываются в философию новых левых. Впоследствии забастовки перекинулись на студентов Сорбонны, к которым были применены репрессивные меры. Эти события заставили ранее неактивное студенческое большинство продемонстрировать свою солидарность с активным студенческим меньшинством. В течение нескольких дней мобилизация ускорилась в цепной реакции чередования студенческих акций и правительственных репрессий, в череде ожесточенных столкновений между демонстрантами и полицией вокруг Сорбонны и на улицах Латинского квартала. Динамика действий привела к тому, что все больше старшеклассников и молодых рабочих переходили на сторону студентов университета.

В течение недели с 3 по 10 мая Франция догнала развитие событий в других западных странах, а в течение следующих

24 часов французское студенческое движение превзошло движение в других странах. Значительная часть организованного рабочего класса проявила солидарность со студентами. Что же вызвало солидарность французских рабочих со студенческим движением? Постструктуралистский социолог Пьер Бурдьё выдвигает тезис, что студенческий протест был передан рабочим как «критическое событие».

Он развивает модель, фокусирующуюся главным образом на принципиальной роли и функции «критического события» в синхронизации латентных кризисов, протекающих в различных социальных сферах. Таким образом, он вводит в анализ макросоциологических структур и структурных конфликтов фактор, позволяющий включать и рассматривать элемент случайности. Однако Бурдьё при этом все еще придерживается теории структурной детерминации событий, говоря, что события приводят к «критическому моменту» только в том случае, если существует гармоничная взаимосвязь между агентами, переживающими кризис в одной области, достигшей критического состояния, и другими агентами, наделенными сходными диспозициями, порожденными сходными социальными условиями существования (идентичностью условий) [1, с. 58]. С его точки зрения, эта независимость в рамках большей зависимости как раз и составляет «критическое» историческое событие.

Во Франции важнейшим событием, которое синхронизировало восприятие различных социальных групп, стала ночь баррикад с 10 на 11 мая, во время которой студенты и молодежь заняли анклав в Латинском квартале после мирной демонстрации. В спонтанной и игровой манере они начали строить баррикады на оккупированной территории. Они были полны решимости покинуть этот район только после того, как правительство выполнит следующие требования: 1) освободить студентов, арестованных во время марша протеста; 2) вновь открыть Сорбонну, которая была закрыта по приказу президента университета и охранялась полицией; и 3) вывести полицию из латинского квартала.

Баррикады Парижа в ночь с 10 на 11 мая 1968 года были историческим намеком на баррикады Парижской Коммуны в 1871 году и освобождение Парижа от немецкой оккупации в 1944 году. Возведенные старшеклассниками и студентами университета, баррикады вызвали воспоминания о тех более ранних примерах, не

просто подражая им. Они были скорее выразительными, чем инструментальными по своей природе. Лишь позднее в ходе этой провокационной акции и последующего развертывания полиции студенческий протест был политизирован реакцией средств массовой информации, общественной реакцией и шагами, предпринятыми правительством и профсоюзами.

Ночь баррикад не была определена ни социоструктурными факторами, ни запланирована вовлеченными в нее группами или отдельными лицами. Скорее, критическое событие было последовательностью или, точнее, совпадением несогласованных решений правительства, ситуативных решений отдельных групп внутри движения и репрессивного поведения со стороны полиции. Другими словами, она возникла в результате непредвиденных обстоятельств, создав совершенно новую ситуацию. Это критическое событие нарушило рутину повседневной жизни и нормальный, не вызывающий сомнений порядок вещей. Она синхронизировала восприятие различных социальных групп и превратила момент в общественное событие, которое было одинаковым для всех и измерялось одними и теми же точками отсчета. Это привело французские профсоюзы к солидарности со студенческим движением и его требованиями не только на словах, но и на деле.

Однако после второго политического вмешательства ситуация изменилась. Вернувшись из Афганистана вечером 11 мая, премьер-министр Жорж Помпиду удовлетворил все требования студентов в телевизионном обращении всего через 14 часов после жестокой зачистки Латинского квартала. Решение премьер-министра внесло большой вклад в превращение этого критического события в критический момент Бурдьё.

Процесс мобилизации рабочих шел по той же стратегии действий, что и студенческое движение, параллельные движения объединялись общими ценностями. Когнитивная ориентация новых левых служила интегративным элементом социально разнородных движений.

Опять же, движение началось с одного действия небольшого активного меньшинства. 14 мая, после 24-часовой всеобщей забастовки, организованной профсоюзами, молодые рабочие авиазавода в окрестностях Нанта отказались вернуться на работу. Вместо этого они заняли заводские мастерские, опечатали завод и взяли под стражу директора завода. В течение некоторого времени представители этого профсоюза безуспешно пропагандировали прямые действия как средство достижения требований трудящихся, но после стихийная забастовка перекинулась на автозаводы Renault, а оттуда и на другие заводы. Всего за несколько дней от 7,5 до 9 миллионов рабочих объявили забастовку. Какова же была их мотивация?

Накануне майских событий экономического кризиса не было, поэтому стихийный процесс мобилизации не может быть объяснен структурными экономическими факторами. Были конфликты по поводу распределения и растущего уровня безработицы, но французская экономика пострадала от рецессии 1966 года гораздо меньше, чем, например, немецкая. По данным Организации экономического сотрудничества и развития и Национального института статистики и экономических исследований, Франция в 1968 году была стабильной и кризисоустойчивой страной.

Эта скрытая неудовлетворенность не может быть объяснена исключительно социально-экономическими причинами. Скорее, это было результатом растущего недовольства авторитарными структурами в промышленности. В мае 1968 года это скрытое недовольство превратилось в коллективную готовность действовать и явную позицию протеста, которую не могли контролировать даже профсоюзные лидеры. Успех студентов в том, что они заставили правительство согласиться с их требованиями, послужил образцом для подражания. Горизонт возможностей расширился и для других групп. Новые формы действий повысили их готовность действовать.

Также важно отметить, что непреднамеренные последствия конкурирующих стратегий премьер-министра Помпиду и президента де Голля привели к обострению политического кризиса. Стратегия Помпиду была направлена на умиротворение, деполитизацию и институционализацию социальных конфликтов, тогда как стратегия де Голля была ориентирована на мобилизацию, политизацию и сохранение власти. В результате эти две стратегии мешали друг другу.

Можно сказать, что варианты реагирования политического истеблишмента на такие социальные движения были основаны на двух альтернативных стратегиях: терпимость или репрессии. Стратегия толерантности подразумевала признание интересов движения и готовность вступить в диалог или переговоры, по крайней мере, с умеренными фракциями движения. Стратегия репрессий, которая отвергала движение как нереалистичное или незаконное, защищала статус-кво, используя полицейскую силу для запрета организации и ее деятельности. Двухцефальная политическая система Франции, зависевшая от сотрудничества, была постоянно подорвана их явными стратегическими разногласиями и скрытым личным соперничеством.

Политика умиротворения и уступчивости, проводимая Помпиду, не только противодействовала позиции де Голля о том, что «государство не сдастся», но и делала ее нелепой. Борьба за власть между этими двумя людьми обострилась на фоне забастовочного движения. Помпиду поставил все на карту коллективных переговоров, в то время как де Голль драматизировал борьбу за власть, объявив референдум, направленный на то, чтобы доказать доверие общественности к нему.

Уже 20 мая состоялась генеральная стачка, участие в которой приняло около 10 миллионов рабочих. Практически все заводы и университеты прекратили работу, транспортное движение перекрыто; участники требовали отставки президента и правительства, а власть страны потеряла какой бы то ни было контроль над ситуацией. Одним из лозунгов был «Структуры не выходят на улицы!», подчеркивающий несогласие как с полной зависимостью сознания человека от различных бессознательных структур, так и с логоцентрицией и онтологичностью структуралистского направления в принципе.

Майское движение во Франции было спонтанным, непредвиденным событием. Успех усилий по мобилизации большого числа людей был необычайным, и потрясение для политической системы было значительным. Неоднозначным оно является еще и потому, что «красный май» тесно сопряжен с некоторой ироничностью лозунгов, поддержкой преподавателей университетов, включая Сартра и Фуко, сплетением полити-

ческой идеологии с философией и искусством, так, например, представители французской новой волны в кинематографе во многом построили свою карьеру именно на событиях конца 60-х годов. Некоторые лидеры данного движения на настоящий момент занимают посты в правящих кругах Франции и Европы.

Все это указывает на то, что макрополитический анализ данных событий не способен в полной мере прояснить их специфику. Делез и Гваттари писали: «...все те, кто судили о нем в терминах макрополитики, ничего не поняли в событии, ибо что-то необъяснимое ускользнуло. Политики, партии, профсоюзы, многие левые были крайне раздосадованы — они непрестанно напоминали, что «условия» не были даны... Молекулярный поток убегал, вначале крошечный, затем увеличивался, оставаясь неопределенным... Верно, однако, и обратное — ускользание и молекулярные движения были бы ничем, если бы не возвращались к молекулярным организациям, не перегруппировывали свои сегменты, свои бинарные распределения полов, классов, партий» [2, с. 355].

Концепция молекулярной революции основывается на новом подходе к пониманию того, как функционирует власть. Помимо Делеза и Гваттари, об этом писал Фуко, говоря, что власть не сосредоточена в политических институтах, она, словно капиллярная сеть, сосредоточена в глубине общества, затрагивая каждого его члена и прикрепляя его к различным иерархическим институтам. Власть децентрирована и образует особый ризоматический тип пространства, в котором сосуществует множество очагов власти.

Стабильность институциональной системы направляла импульсы новых левых к субкультурным экспериментам с новыми образами жизни и культурными формами, которые решали институциональные проблемы путем ухода от них. Будучи одновременно индивидуалистами и социалистами, новые левые восстали против отчуждения в сфере производства и повседневной жизни. В борьбе с отчуждением они нарушали табу, нормы и традиционные ценности. Они нарушали правила, чтобы спровоцировать и делегитимизировать институты

власти. Большинство активистов чувствовали субъективную эмансипацию в нарушении правил и пренебрежении устоявшимися структурами организации и власти. Они воспринимали свой опыт как прогресс в направлении индивидуального самоопределения и самореализации. Развивались субкультуры, сохранявшие атмосферу пробуждения, присутствовавшую в истоках новых левых, но политическая программа все больше уступала место культуре индивидуального страдания. Таким образом, пробуждение 1968 года закончилось для многих людей формированием альтернативного образа жизни, индивидуализацией жизненных возможностей и рисков, а также политическим отступлением в частную сферу.

Делез отмечал, что одним из достижений 68-го года стало то, что люди начали говорить сами за себя: «...чтобы врачи не имели права говорить от имени больных, а также чтобы они именно как врачи должны были высказаться о политических, юридических, промышленных, экологических проблемах...» [3, с. 118].

Индивидуальная эмансипация, основанная на устранении отчуждения в повседневной жизни и в личных отношениях, была присуща стратегии новых левых. Однако его концепция трансформации не заканчивалась индивидуальной самоактуализацией, а включала в качестве неперемennого условия политическую и социальную эмансипацию через коллективное самоопределение и самоуправление.

Основная цель состояла в том, чтобы вырваться из «железной клетки рабства», блокирующей индивидуальные действия посредством власти, которой обладали над людьми потребность в потребительских товарах и зависимость от иерархически организованной бюрократии, управляющей всеми аспектами жизни индивида в современном обществе. Это была программа, которая ставила под сомнение не только светские тенденции стремления к эффективности в западном обществе, но и современный образ жизни и политические, экономические, социальные и культурные структуры, которые его породили. Это и есть источник того очарования, которое окружает события мая 1968 года во Франции.

Литература:

1. Бурдьё, П. Социология социального пространства / П. Бурдьё. — СПб.: Алетейя, 2007.
2. Делез Ж. Переговоры. 1972–1990 / пер. с фр. В. Ю. Быстрова. — СПб., 2004.
3. Делез Ж., Гваттари Ф. Тысяча плато. Капитализм и шизофрения / пер. с фр. и послесл. Я. И. Свирского; науч. ред. В. Ю. Кузнецов. — Екатеринбург; М., 2010.

Молодой ученый

Международный научный журнал
№ 29 (319) / 2020

Выпускающий редактор Г. А. Кайнова
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»

Номер подписан в печать 29.07.2020. Дата выхода в свет: 05.08.2020.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.