



Дата выхода: 20.11.2020 г.

Студенческий электронный журнал «СТРИЖ»

№ 6(35.1) 2020

Учредитель:
Федеральное государственное
бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Волгоградский государственный
социально-педагогический университет»

Зарегистрирован Федеральной службой
по надзору в сфере связи, информационных
технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).
Свидетельство Эл № ФС77- 60273
от 19 декабря 2014 года

ISSN: 2587-7658

Редакционная коллегия:
Бородина Т.С. – главный редактор
Караваева А.С. – редактор
Спиридонова О.И. – дизайнер

strizh@vspu.ru
8 (8442) 60-28-88

СОДЕРЖАНИЕ



Биологические науки

ЕРИНА Л.С. Хвойные растения интродуценты в озеленении города Волгограда 4



Исторические науки

ЛОЗИН Д.И. Проблема роли технической интеллигенции Сталинграда
в послевоенном восстановлении промышленности в трудах
волгоградских исследователей 8

МАЙБОРОДА Д.А. Историографический обзор современных отечественных
исследований Курской битвы 12



Педагогические науки и психология

БЕЖЕНЦЕВА А.Р. Межличностные конфликты в подростковой среде 16

ГОНЧАРОВА В.В. Психологическая профилактика экзаменационного
стресса у старшеклассников 20

ДОБЫКИНА М.И. Использование аутентичных материалов в формировании
умений чтения в 8–9 классах 29

ЖЕМЧУГОВА И.И. Факторы сохранности интеллекта в пожилом возрасте 34

ЛЫСАНОВА И.Н., ЗАБРОВСКАЯ О.В. Формирование управленческой
культуры у современного руководителя дошкольной
образовательной организации 38

МИХАЛЬКОВА Е.С., НАУМЕНКО О.В. Элементы историзма в содержании
уроков математики начальной школы 41

ОГАР А.Н. Методика работы на уроках русского языка в начальной
школе с простой метафорой 45

ОЛИЗАРОВИЧ Ю.А. Организация мониторингового исследования
успеваемости учащихся X–XI классов (на примере
ГУО «Средняя школы № 27 г. Гродно») 50

СИТЬКО И.П. Формирование образа успешного человека в представлениях подростков	55
ТОЛМАЧЕВА А.П. Эмпирическое исследование проявления криминальных ценностей у подростков	59
ЧАПЛЯ Т.Д. Сетевой проект в начальной школе как средство эффективного достижения целей образования	64
ШАРОВАР А.И. Сюжетно-ролевая игра как средство развития диалогической речи детей с общим недоразвитием речи	68
ЮРЬЕВА Е.В., ЗАБРОВСКАЯ О.В. Формирование готовности педагогов дошкольной образовательной организации к инновационной деятельности	75



Филологические науки

ДАЦИНСКИЙ В.В. Репрезентация концепта ‘Deadline’ в студенческой сфере общения (на материале социальной сети «ВКонтакте» и интернет-ресурса “TheQuestion”)	78
КОРНЕЙЧУК Т.А. Названия испанских и русских кинофильмов: структурно-семантический аспект	82
ПАНЬ ЮНВЭНЬ Кваликативная функция фразеологизмов со словом “鼻子/нос” в китайском и русском языках	87
СЕЛЕЗНЕВА Д.А. Фразеологические единицы как средства языковой выразительности в рекламном тексте	91
ФЕДУЛОВА К.О. Отражение концепта «брак» в паремиологическом фонде английского и французского языка	95



Экономические науки

САМОХВАЛОВ С.В. Региональная специфика формирования предпринимательской деятельности в образовательных организациях Волгоградской области	100
ЦАРЕВСКАЯ О.А., ФОМИНА Е.А. Исследование методов оценки основных средств в бухгалтерском и налоговом учете	104
ЯКИМЧУК Г.Д. Особенности предпринимательской деятельности в образовании	109

Биологические науки

УДК 57

Л.С. ЕРИНА

(lyubovsergeevna2000@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ХВОЙНЫЕ РАСТЕНИЯ ИНТРОДУЦЕНТЫ В ОЗЕЛЕНЕНИИ ГОРОДА ВОЛГОГРАДА*

Анализируются хвойные растения интродуценты, используемые в озеленении города Волгограда. Выявляются примеры хвойных пород, наиболее устойчивые к произрастанию в урбанизированной среде степной зоны, а также приводится их морфология и декоративные свойства.

Ключевые слова: хвойные растения, интродуценты, степная зона, озеленение, ассортимент.

Интродукция – это направленная деятельность человека по введению в культуру новых видов, форм и сортов растений путем разведения их за пределами естественного ареала [1, с. 51].

Роль интродукции растений на современном этапе ее развития достаточно многосторонняя. Это и направление развития ботанической науки, и источник экспериментального материала для многих сельскохозяйственных наук, в первую очередь для селекции растений, и способ удовлетворения материальных и культурных потребностей человечества, и один из методов изучения растения вне естественных мест обитания [1].

С целью создания выразительной и экологически здоровой окружающей среды ландшафтные архитекторы часто прибегают к растениям-интродуцентам. Большое внимание к интродуцентам в практике озеленения обусловлено тем, что в условиях урбанизированной среды они во многих случаях оказываются более устойчивыми и долговечными, чем местные виды. Их использование обеспечивает существенное повышение эстетических и санитарно-гигиенических свойств озеленительных посадок, фитооптимизацию техногенной среды, способствует сокращению затрат на выращивание посадочного материала, содержания городских зеленых насаждений [Там же].

Именно поэтому исследование новых видов, форм и сортов древесных и кустарниковых насаждений, путем разведения их за пределами естественного ареала с целью изучения на предмет устойчивости и декоративности этих видов в условиях городской среды, является актуальным на сегодняшний день.

Цель нашего исследования заключается в анализе ассортимента интродуцированных хвойных пород в городе Волгограде и составлении декоративных групп для степной урбанизированной среды с использованием этих пород. Для достижения поставленной цели в работе решаются следующие задачи:

1. Рассмотреть полезные качества хвойных пород, их устойчивость к произрастанию в урбанизированной среде.
2. Рассмотреть хвойные древесные и кустарниковые виды растений, являющиеся интродуцентами в озеленении города Волгограда.
3. Разработать дендрологическую группу для озеленения города Волгограда, используя интродуцированные хвойные породы, устойчивые к произрастанию в степной зоне.

Хвойные растения в озеленении городов имеют ряд преимуществ перед лиственными.

1. Хвойная составляющая флоры городов не обладает сезонно сбрасываемой листвой, что порождает минимальное и более или менее равномерное распределение в течение года количества отходов

* Работа выполнена под руководством Токаревой Т.Г., кандидата биологических наук, доцента кафедры теории и методики биолого-химического образования и ландшафтной архитектуры ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

от своей жизнедеятельности, не создающих эффект сильного загрязнения городского пространства. Лиственные породы сбрасывают свою листву в осенний период, из-за чего ежегодно обостряется вопрос уборки городского пространства.

2. Хвойные породы улучшают психическое и эмоциональное состояние жителей города в осенне-зимний период, радуют глаз своей вечнозеленой окраской, когда стволы и ветки листопадных растений лишены своей листвы.

3. Листопадные растения выделяют кислород лишь в течение вегетационного периода тогда, как хвойные породы способны производить кислород в течении всего года.

4. Хвойные растения дезинфицируют окружающее пространство, выделяя фитонциды, – биологически активные вещества, подавляющие патогенные микроорганизмы и обеззараживающие воздух. Этот процесс у хвойных пород протекает на порядок длительнее, чем у лиственных.

С таким количеством преимуществ хвойные растения прочно вошли в озеленение города Волгограда. Наибольшее количество видов хвойных растений города Волгограда являются интродуцентами. Среди них можно выделить сосну обыкновенную (*Pinus sylvestris*), ель колючую (*Picea pungens*), можжевельник средний (*Juniperus media*), можжевельник чешуйчатый (*Juniperus squamata*), можжевельник казацкий (*Juniperus sabina*), можжевельник горизонтальный (*Juniperus horizontalis*), можжевельник виргинский (*Juniperus virginiana*), можжевельник обыкновенный (*Juniperus communis*), тую западную (*Thuja occidentalis*), тую восточную (*Thuja orientalis*), лиственницу европейскую (*Larix decidua*), лиственницу сибирскую (*Larix sibirica*), лжетсугу Мензиса (*Pseudotsuga menziesii*) и сосну крымскую (*Pinus pallasiana*) [2].

Нами было исследовано несколько объектов в целях определения видового разнообразия хвойных пород города Волгограда. Установлено, что на Набережной им. 64-й Армии произрастает 8 видов интродуцированных растений: сосна обыкновенная (*Pinus sylvestris*), ель колючая (*Picea pungens*), можжевельник средний (*Juniperus media*), можжевельник горизонтальный (*Juniperus horizontalis*), можжевельник виргинский (*Juniperus virginiana*), туя восточная (*Thuja orientalis*), сосна крымская (*Pinus pallasiana*), можжевельник казацкий (*Juniperus sabina*).

На территории сада ФНЦ Агроэкологии РАН произрастает 2 вида интродуцированных растений: сосна крымская (*Pinus pallasiana*) и лжетсуга Мензиса (*Pseudotsuga menziesii*). На проспекте им. Маршала Жукова произрастает 3 вида интродуцированных хвойных пород – можжевельник чешуйчатый (*Juniperus squamata*), можжевельник средний (*Juniperus media*), ель колючая (*Picea pungens*).

Каждый из этих интродуцированных видов обладает своими характеристиками, значимыми при посадке в урбанизированной среде. Рассмотрим некоторые из них.

Можжевельник обыкновенный (*Juniperus communis*) не требователен к условиям произрастания и, напротив, любит солнечный свет. Декоративен в одиночных и групповых посадках. Пригоден для озеленения во всех агроклиматических районах Волгоградской области.

Сосна крымская (*Pinus pallasiana*) нетребовательна к наличию питательных веществ, растет на тяжелых или подзолистых суглинках, каменистых грунтах, песчаниках. Это светолюбивый и засухоустойчивый вид. Хорошо переносит сильные ветра, жару, загазованный воздух.

Лжетсуга Мензиса (*Pseudotsuga menziesii*) нетребовательная, готова расти на любых умеренно питательных и увлажнённых садовых грунтах кроме излишне тяжёлых, страдающих застоем воды, на редкость теневынослива и зимостойка. Очень красивое дерево, представляет большой интерес для окаймления массивных светлых тонов, солитерных и аллеиных посадок для создания чистых и смешанных куртин [4].

Изучив ассортимент интродуцированных видов растений, устойчивых к произрастанию в степной урбанизированной зоне, была разработана дендрологическая группа с применением хвойных пород. В данной группе были использованы такие виды интродуцированных растений, как лиственница сибир-

ская (*Larix sibirica*), ель колючая (*Picea pungens*), можжевельник обыкновенный (*Juniperus communis*), можжевельник Виргинский (*Juniperus virginiana*) и можжевельник казацкий (*Juniperus sabina*).

Состав группы:

1. Лиственница сибирская (*Larix sibirica*) – дерево 40–45 м высотой с узкопирамидальной кроной в молодом возрасте и овально-круглой – в старом. Распространена в Западной и Средней Сибири, в Северной Монголии, Северо-Западном Китае. Хорошо переносит условия города, т. к. достаточно неприхотлива и может произрастать на любых почвах. В зеленом строительстве Волгоградской области представляет интерес при создании куртин, для солитерных и аллейных посадок.

2. Ель колючая (*Picea pungens*) – дерево высотой 20–45 м высотой со стволом до 100 см в диаметре, с плотной, симметричной, конусовидной кроной. Хвоя жесткая, колючая, светло- или серовато-зеленая. Распространена в западной части Северной Америки. К почве не требовательна, хорошо растет как на каменистых, увлажненных, так и на песчаных сухих почвах. Засухо- и морозостойка. Отличается достаточной стойкостью к загрязнению воздуха, так же она декоративна и эффектна в любую погоду.

3. Можжевельник Виргинский (*Juniperus virginiana*) – деревья до 20 м высотой, с компактной кроной. Распространены на востоке Северной Америки. Зимостоек, засухоустойчив и может расти на лишенных почвы кварцевых песках. Декоративен, особенно в молодом возрасте. Очень красив в групповых и одиночных посадках, живых изгородях. Пригоден для озеленения во всех агроклиматических районах Волгоградской области.

4. Можжевельник чешуйчатый (*Juniperus squamata*) – низкорослый кустарник, высотой не более 1,5 м, с раскидистыми и стелющимися по земле одревесневшими побегам. Ветвям свойственно обильное ветвление. Листья – жесткая игольчатая хвоя длиной 8–10 мм, источающая стойкий аромат. Сверху окрас сизо-зеленый, снизу – более насыщенного зеленого цвета. В посадках весьма декоративен. Засухоустойчив, малотребователен к почве.

Хвойные интродуцированные растения, входящие в разработанную дендрологическую группу светолюбивы, не требовательны к почвам, морозостойки. Растения, входящие в дендрологическую группу, были подобраны исходя из окраски их хвои и декоративных качеств кроны, за счет чего достигается общая декоративность разработанной группы. На фоне высокой лиственницы сибирской (*Larix sibirica*), имеющей узкопирамидальную форму кроны и светло-зеленую с сизоватым налетом хвою, резко выделяется можжевельник чешуйчатый (*Juniperus squamata*), являющийся низкорослым кустарником. Сверху окрас его хвои сизо-зеленый, снизу – более насыщенного зеленого цвета. Ель колючая (*Picea pungens*) прекрасно сочетается с можжевельником виргинским (*Juniperus virginiana*). Ель колючая (*Picea pungens*) имеет конусовидную крону и окраску хвои от серовато-зеленого до ярко-голубого, а можжевельник виргинский (*Juniperus virginiana*) отличается темно-зеленой хвоей и компактной формой кроны.

Таким образом, в степной урбанизированной зоне, несмотря на жесткие климатические условия можно и нужно выращивать разнообразные виды хвойных деревьев и кустарников, т. к. и среди них можно найти относительно не требовательные к почвам и светолюбивые растения.

Рассмотренные в статье интродуцированные хвойные породы позволяют обогатить ассортимент растений степной зоны и могут быть использованы на объектах ландшафтного строительства в городских посадках: в парках, скверах, бульварах и на улицах города.

Литература

1. Булыгин Н.Е., Ярмишко В.Т. Дендрология. М: Московский государственный университет леса, 2003.
2. Токарева Т.Г. Интродуценты в городских зеленых насаждениях г. Волгограда // Современные задачи и актуальные вопросы лесоведения, дендрологии, парковедения и ландшафтной архитектуры: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. (г. Ялта, 9–14 сент. 2018 г.). 2018. Т. 147. С. 157–159.
3. Хижняк Н.И., Семенютина А.В., Шутилов В.А. Рекомендации по ассортименту интродуцированных древесных и кустарниковых видов для озеленения городов и поселков Волгоградской области. Волгоград: ВНИАЛМИ, 1987.

LYUBOV ERINA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**CONIFERS OF INTRODUCED SPECIES IN THE LANDSCAPING
OF VOLGOGRAD**

The article deals with the analysis of the conifers of the introduced species used in the landscaping of Volgograd. There are revealed the examples of the conifers that are more withstanding to the growing in the built environment of the steppe zone. The author presents their morphology and ornamental characteristics.

Key words: *conifers, introduced species, steppe zone, gardening, variety.*

Исторические науки

УДК 93

Д.И. ЛОЗИН

(dil199734587@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ПРОБЛЕМА РОЛИ ТЕХНИЧЕСКОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ СТАЛИНГРАДА В ПОСЛЕВОЕННОМ ВОССТАНОВЛЕНИИ ПРОМЫШЛЕННОСТИ В ТРУДАХ ВОЛГОГРАДСКИХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ*

Анализируются труды волгоградских исследователей по проблеме роли технических кадров в восстановлении промышленности Сталинграда в 1943–1950 гг. Дается оценка научного потенциала работ, выявляются перспективные направления исследований по изучаемой теме.

Ключевые слова: историография, восстановительный период, техническая интеллигенция, производственный процесс, промышленность, Великая Отечественная война.

Важность изучения роли технической интеллигенции Сталинграда в восстановлении и развитии промышленности города в восстановительный период 1943 – начало 1950-х гг. объясняется, прежде всего, тем, что без возможности ясно понимать те направления деятельности, которые выполняла данная социально-профессиональная группа в процессе поднятия сталинградской промышленности из руин, нельзя полностью осветить и специфику восстановления города в целом. Объясняется это тем, что инженеры и техники выполняли такие основополагающие производственные функции, как управление, техническое сопровождение, а также качественное развитие производства, которые в целом всегда актуальны для производства, а в 1943–1950-х гг. приобрели особое значение в условиях решения сверхзадач, поставленных перед промышленностью.

Несмотря на значимость темы, работ, целенаправленно посвященных инженерно-технической интеллигенции Сталинграда в период послевоенного восстановления, немного. Однако имеется довольно объемный массив исследований о восстановлении Сталинграда в целом, позволяющих при их анализе судить, в том числе и о различных сферах жизни инженеров и техников.

Одним из таких важных исследований является монография Н.В. Кузнецовой «Восстановление и развитие экономики Нижнего Поволжья в послевоенные годы (1945–1953)» [4]. Затрагивая восстановление региона в целом, работа в то же время косвенно обращается к инженерно-техническому социально-профессиональному слою. На основе анализа широкого документального материала, введения в оборот ряда еще неисследованных источников автор поднимает проблемы квалификации инженерно-технических кадров и выводит тезис о преобладающем количестве инженеров-практиков в промышленности Сталинграда в 1943–1950 гг., которые довольно успешно обеспечивали текущий производственный процесс, однако не обладали достаточным запасом теоретических знаний и умений в исследовательской деятельности для качественного его развития. В то же время Н.В. Кузнецовой удалось выявить, что проблема теоретической подготовки инженерно-технических работников решалась путем проведения лекционных занятий на технические и экономические темы, отправкой инженеров-практиков на заочную форму обучения в высшие и средние технические учебные заведения, курсы технической тематики и т. д. [Там же, с. 138]. В своей работе автор указывает также на важное направление деятельности инженеров и техников, а именно изобретательское (напр., создание на Сталинградском тракторном заводе нового трактора ДТ-34), при этом показывая механизмы взаимодействия различных промышленных объектов между собой для достижения поставленной цели [Там же, с. 68–69].

* Работа выполнена под руководством Болотовой Е.Ю., доктора исторических наук, профессора кафедры отечественной истории и историко-краеведческого образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Благодаря изучению огромной базы статистического материала, Н.В. Кузнецова смогла затронуть такой важный социальный аспект, как заработная плата производственных рабочих, а также инженеров и техников. При рассмотрении данной проблемы автором было установлено, что инженерно-технические кадры заработную плату получают в среднем в два раза большую, чем производственные рабочие и служащие, что, в свою очередь, повышало статус и престиж технической профессии [4, с. 143].

Отдельные исследования Н.В. Кузнецовой выявляли социальные условия проживания сталинградцев, среди которых были и представители инженерно-технической интеллигенции. Так, работы автора затрагивали такие проблемы, как нехватка жилья и питания, переполненность больниц в результате всплеск различных заболеваний и т. д. Проанализировав ряд архивных документов, Н.В. Кузнецова заключила, что острая нехватка жилья для жителей города сохранялась вплоть до 1950-х гг. Однако даже после начала данного периода, когда ассигнования на жилое строительство значительно увеличились, сохранялась проблема качества построенных домов, обеспечения их электричеством, водой и иной необходимой инфраструктурой [3].

Изучение автором на основании различных источников системы здравоохранения Сталинграда в восстановительный период позволило оценить её как находящуюся на достаточно низком уровне. Обоснованием такой оценки стали статистические отчеты, согласно которым с 1946 по 1949 гг. наблюдалось повышение смертности населения вследствие понижения пайков, повышения цен на предметы первой необходимости, а также распространённости таких заболеваний, как грипп, малярия и т. д. В то же время Н.В. Кузнецовой удалось выяснить, что благодаря первоочередному снабжению крупных промышленных объектов Сталинграда продуктами питания, своевременному медицинскому обслуживанию, их производственные рабочие и инженерно-технические кадры имели меньшую смертность и заболеваемость по сравнению с другими социальными группами населения города [5].

Важное исследование, позволившее оценить условия подготовки будущих инженеров и техников, провела Л.В. Харинина. В своих работах исследователь установила, что важными проблемами, затруднявшими обучение в высших и средних технических учебных заведениях Сталинграда, стали нехватка продовольствия, низкий размер стипендий, а также не обустроенность или же полное отсутствие жилых и учебных помещений [8, с. 14–16]. Так, на основе анализа широкой базы делопроизводственной документации Сталинградского механического института, Л.В. Харинина выявила острую жилищную проблему, стоящую перед высшим учебным заведением, которую должен был решать Сталинградский тракторный завод, однако делавший это, согласно отчетам, недостаточно хорошо. Благодаря анализу материалов периодической печати, автору удалось выявить влияние на высшее образования в Сталинграде различных идеологических кампаний и идеологии в целом [9].

Отдельно продовольственная проблема Нижнего Поволжья и, в частности, проблема обеспечения питанием студентов технических высших учебных заведений Сталинграда была рассмотрена Е.А. Австрийским. Исследования, проведенные ученым, позволили оценить норму выдачи продуктов студентам и заключить, что норма выдача была гораздо меньшей, чем было необходимо учащимся. Это заключение, сделанное автором, позволяет оценить социальные условия студентов, которые в будущем приходили работать на крупные промышленные предприятия в качестве высококвалифицированных технических специалистов [1, с. 8–10].

Важной исследовательской работой, позволяющей оценить деятельность инженерно-технической интеллигенции в период восстановления, является монография Э.В. Кузьминой. Комплексное исследование, раскрывающее аспекты восстановления Сталинграда в 1943–1950 годы в целом, освещает, во-первых, общую социально-экономическую ситуацию, указывает на состояние сталинградской промышленности и города в целом, показывает роль и уровень взаимодействия местных и государственных органов власти, партийной организации как между собой, так и отдельно с промышленными предприятиями Сталинграда, выявляет механизмы и инструменты финансирования восстановительных

процессов, соотношение выделяемых на развития промышленности и восстановление города средств. Все это позволяет выявить общую социальную обстановку, в которой жила и работа инженерно-техническая интеллигенция Сталинграда, оценить в сравнении роль инженеров и техников, которую они сыграли в процессе восстановления [6].

Помимо этого, в работе Э.В. Кузьминой представлены отдельные аспекты, непосредственно связанные с инженерно-техническими кадрами. Исследуя широкий пласт архивных материалов и впервые вводя многие документы в научный оборот, автор выявляет источники пополнения промышленных предприятий, цели их деятельности, очередность распределения рабочей силы по промышленным предприятиям и т. д. Так, Э.В. Кузьминой было выявлено, что основными источниками пополнения заводов Сталинграда были кадровики, возвращенные из эвакуации, коренное население города, квалифицированные кадры, специально отозванные из армии и иных действующих предприятий. Автору удалось установить, что для особо сложных проектировочных восстановительных работ (например, для восстановления Сталинградского тракторного завода, перестройки судостроительного завода и т. д.) присылались особо квалифицированные инженерно-технические работники из Москвы [Там же, с. 48–52].

Не менее важной работой стала совместная статья исследователей С.Ю. Пищулина и О.Ю. Редькина. Вовлекая в процесс исследования ряд архивных документов Государственного архива Волгоградской области (ГАВО), а также Центра документации новейшей истории Волгоградской области (ЦДНИВО), авторы выявили механизмы взаимодействия государственных и местных властей, различных военных и общественно-политических институтов. Организованная система взаимодействия общественно-политических сил, согласно выводам авторов, позволила организовать эффективный процесс распределения трудовых ресурсов, в том числе и инженерно-технических кадров [7, с. 64–76].

Деятельность профсоюзных организаций, направленную на восстановления Сталинграда в 1943–1950 гг. и, в частности, на восстановление промышленности города, анализирует исследователь А.М. Имангалиева. В своей диссертации автор раскрывает проблему оказания помощи профсоюзными организациями различного уровня промышленным кадрам, выявляет влияние инициированных ими социалистических соревнований на производственный процесс. Данное исследование, в свою очередь, позволяет выявить характер и формы взаимоотношений профсоюзных организаций как общественных институтов и инженерно-технических работников как социально-профессионального слоя [2, с. 15–17].

Однако стоит заметить, что при достаточно освещенных отдельных аспектах жизни и деятельности инженерно-технической интеллигенции Сталинграда 1943–1950 гг., полноценных и самостоятельных работ об их роли в восстановительном процессе еще не создано. Достаточно малоизученными остаются вопросы взаимоотношения инженерно-технических работников как с социально-профессионального слоя с властными структурами, отдельного внимания требует проблема научно-исследовательской деятельности инженеров и техников как непосредственно на производстве, так и в специальных заводских лабораториях. Отсутствуют работы, изучающие инженерно-техническую интеллигенцию Сталинграда с позиции нравственно-этического подхода и т. д.

Таким образом, можно заключить, что на сегодняшний день рядом волгоградских исследователей затрагивались отдельные вопросы, касающиеся роли инженерно-технических кадров в восстановительном процессе Сталинграда. Однако ставились эти вопросы в рамках иных, касающихся восстановительного процесса Сталинград, тем. Отдельные же исследования, посвященные роли инженеров и техников в восстановлении Сталинграда, социальным условиям их жизни практически отсутствуют. Помимо этого, не исследуются такие актуальные направления, как научно-исследовательская деятельность инженерно-технических работников, их взаимоотношения с органами власти и т. д. Все это позволяет говорить о том, что тема, посвященная выявлению роли инженерно-технической интеллигенции в восстановительный период в Сталинграде, изучена еще недостаточно и нуждается в дальнейших изысканиях.

Литература

1. Австрийсков Е.В. Снабжение населения Нижнего Поволжья продовольственными и промышленными товарами в послевоенные годы: май 1945 – март 1953: автореф. дис. ... канд. истор. наук. Волгоград, 2008.
2. Имангалиева А.М. Деятельность профсоюзных организаций сталинградской области в восстановительный период: 1943 – начало 1950-х гг.: автореф. дис. ... канд. истор. наук. Астрахань, 2013.
3. Кузнецова Н.В. Восстановление жилого фонда Сталинграда в 1943–1953 годах // Вестник Волгоград. гос. ун-та. Сер. 4. История. Регионоведение. Международные отношения. 2003. № 8. С. 12–19.
4. Кузнецова Н.В. Восстановление и развитие экономики Нижнего Поволжья в послевоенные годы (1945–1953). Волгоград: Изд-во Волгогр. гос. ун-та, 2002.
5. Кузнецова Н.В. Уровень заболеваемости и смертности населения Нижнего Поволжья в условиях голода 1946–1947 гг. // Вестник Волгоград. гос. ун-та. Сер. 4. История. Регионоведение. Международные отношения. 2010. № 1. С. 43–52.
6. Кузьмина Э.В. Восстановление Сталинграда 1943–1950 / под ред. М.М. Загоруйко. Волгоград: Издатель, 2002.
7. Пищулина С.Ю., Редькина О.Ю. Восстановление Сталинграда в 1943–1945 гг.: проблемы формирования и распределения трудовых ресурсов // Экономическая история. 2017. № 3(38). С. 64–77.
8. Харинина Л.В. Восстановление и развитие высших учебных заведений Нижнего Поволжья в послевоенные годы: 1945–1953: автореф. дис. ... канд. истор. наук. Волгоград, 2012.
9. Харинина Л.В., Харинин А.И. Социальное обеспечение студентов высших учебных заведений в 1945–1953 годах (по архивным материалам Нижнего Поволжья) // Вестник Волгоград. гос. ун-та. Сер. 7. Философия. Социология и социальные технологии. 2013. № 1(19). С. 110–116.

DMITRIY LOZIN

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE ISSUE OF THE ROLE OF THE TECHNICAL INTELLIGENCE IN STALINGRAD IN THE POSTWAR RECONSTRUCTION OF THE INDUSTRY IN THE WORKS OF THE VOLGOGRAD RESEARCHES

The article deals with the analysis of the works of the Volgograd researches devoted to the issue of the role of the technical personnel in the reconstruction of the industry of Stalingrad in 1943–1950. There is evaluated the scientific potential of the works. There are revealed the progressive directions of the researches of the studied theme.

Key words: historiography, reconstruction period, technical intelligence, industrial process, industry, the Great Patriotic War.

УДК 94

Д.А. МАЙБОРОДА
(zenitdzuba@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ КУРСКОЙ БИТВЫ*

*Рассматривается современный этап исследований, посвященных Курской битве.
Охарактеризованы основные исследования по проблематике российских
ученых в хронологической последовательности.*

*Ключевые слова: Курская битва, Великая Отечественная война,
историография, исследование, Прохоровка.*

Современный период исследований характеризуется качественным изменением методов изучения Курской битвы, особое внимание уделяется сражениям, в которых принимали участие войска Воронежского фронта (плюрализм мнений, новые подходы к исследованиям). Прошлые оценки и выводы во многом подвергаются серьезному пересмотру, сформировался новый взгляд на ряд ключевых сражений.

1993 год. Были рассекречены боевые документы соединений, участвовавших в отражении немецкой операции «Цитадель». Сборник «Гриф секретно снят» позволил более полно отразить потери советской стороны как во всей войне, так и в Курской битве, в частности [5, с. 216].

1996 год. Статья исследователя В.А. Шамрай «Курская битва, воронежский фронт: новые подходы» рассматривает новые тенденции и подходы в освещении сражений на воронежском фронте. Распространенная в советской науке концепция «обескровливания» противника обороной опровергается автором новыми документами и статистикой [24, с. 107].

1998 год. Г.А. Олейников, являющийся участником сражений в ходе Курской битвы, опубликовал исследование «Прохоровское сражение (июль 1943)» [20, с. 18]. В нем автор выступил против мифологизации сражения, предложил отделить его от основного сражения и вернуться к временным рамкам, приведенным в монографии «Курская битва» в 1945 г.

1998–1999 годы. Основное внимание историков приковано к крупнейшему танковому сражению битве под Прохоровкой. Важнейшим трудом этого периода является четырехтомник «Великая Отечественная война. Военно-исторические очерки» [2, с. 509]. В труде делался вывод, что атака 5-й гвардейской танковой дивизии не смогла разгромить группировку врага. Часть вины за неудачу контрудара возлагалась на руководство СССР.

2006 год. По теме исследования Курской битвы наибольший интерес представляет статья российского историка Ю.М. Мухина «Они иногда возвращаются». Автор приходит к следующему мнению: «У немцев в 1943 г. была альтернатива Курской битве – они могли быстро откатиться за Днепр, очень сильно выровняв фронт, и зарыться на левом берегу в землю. И требовать переговоров о мире или перемирии. Но они полезли под Курском решать войну в свою пользу. И не в Гитлере дело – здесь все фельдмаршалы пытались доказать «Иванам» свое превосходство. Готовились, готовились, два месяца откладывали битву, чтобы уж совсем хорошо подготовиться, наконец «поехали по шерсть» и через две недели «вернулись стриженными». В этом же году вышло исследование К.В. Яценко «Фронтной регион», которое посвящено комплексному рассмотрению военно-организаторской деятельности местных органов власти региона, направленной на мобилизацию сил, ресурсов и средств региона для вооруженной борьбы с противником, отдельно изучается вклад гражданского населения и оказанная им помощь действующей армии на всех этапах боевых действий [26, с. 220].

* Работа выполнена под руководством Гаврилюка И.Л., кандидата исторических наук, доцента кафедры отечественной истории и историко-краеведческого образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

В 2007 г. вышла книга В.Г. Горбача «Над Огненной Дугой: Советская авиация в Курской битве», которая позволила ответить на ключевые вопросы: «Как дорого обошлась СССР победа?», «Какова роль немецкой авиации в срыве попытки советской армии окружить немецкие войска?», «Стала ли Курская битва переломным моментом в процессе воздушного противостояния советской и германской авиации?» и др. [3, с. 21].

2008 год. Монография Л. Н. Лопуховского «Прохоровка – без грифа секретности. Битвы стальных гигантов» [16, с. 221] важна комплексным анализом хода боевых действий в первую очередь на обоянском направлении и под Прохоровкой.

2009 год. Книга «Крупнейшее танковое сражение Великой Отечественной. Битва за Орел» Е.Е. Щекотихина детально рассматривает битву за Орел, которая, по мнению автора, являлась ключевым сражением, которое несправедливо обходят стороной историки в своих трудах [25, с. 22].

2010 год. Статья В.А. Потапова «Тыл советских вооруженных сил в сражениях 1941–1945 гг.» [23], а также С.М. Моница «Коренной перелом в Великой Отечественной Войне», в которой Курская битва рассматривается в контексте событий 1943 года, которые позволили СССР окончательно перехватить стратегическую инициативу у Германии [18].

В 2013 г. праздновалось 70-летие победы в Курской битвы, что вызвало всплеск активности российских ученых. Например, вышла статья П.В. Петрия «Битва на Курской дуге как веха Великой Победы и духовная ценность современной России». В статье раскрывается значение победы в Курской битве для современного развития РФ, позволяющее полно представить содержание процесса прививания патриотизма гражданам в деятельности субъектов социального развития. Особое внимание автор обращает на процесс использования в воспитательном процессе идейных факторов победы, являющихся основой превосходства советских граждан над фашистской Германией во время Курской битвы, в частности, и во всей войне в целом. Автор делает вывод: сражение на Курской дуге является важнейшей вехой Великой Победы и ее духовная ценность позволит увеличить арсенал средств и методов патриотического воспитания россиян [22]. В этом же году вышла статья А.А. Падерина «Курская битва в оценках западных историков: к 70-летию великого сражения». Статья посвящена исследованию западной историографии Курской битвы, автор отмечает, что западные исследователи акцентируют свое внимание на следующих проблемах: замыслы противоборствовавших сторон, готовность Германии и СССР к предстоящему сражению, техническое соотношение перед и во время битвы, ход выполнения поставленных целей, особенности стратегии и оперативно-тактические действия сторон, допущенные германским командованием ошибки и просчеты, которые привели к поражению. Автор делает вывод, что фундаментом для исследований большинства западных историков, касающихся событий на советско-германском фронте во время Курской битвы, явились труды немецких генералов и военнопленных. Пытаясь оправдать свою неудачу, немецкие генералы объясняли победу СССР случайными факторами, которые не связаны с их собственными просчетами как военных руководителей, например ошибками А. Гитлера, климатическими и географическими условиями. В статье рассмотрены различные оценки Курской битвы западными историками; способы, методы и средства, которыми происходила фальсификация истории и роли этого сражения в ходе всей Второй мировой войны. В конце автор формирует свою собственную оценку событий лета 1943 года и их влияние на последующую историю [21]. Статья «Актуальные проблемы изучения Курской битвы» А.В. Исаева обращается к дискуссионным вопросам отечественных и зарубежных исследований битвы под Курском, проводится сравнительный анализ мнений военных историков, мемуаров участников сражения, новых документов, дополненный авторской концепцией [13].

Вышедшая в 2015 г. статья С.В. Марковой «Борьба санитарных служб воронежского фронта с угрозами эпидемий в июле 1942 – марте 1943 гг.» анализирует меры санитарных служб советской армии по предотвращению эпидемий в полосе действий воронежского фронта. Автор отмечает большое значение военной медицины в ходе боевых действий, от деятельности медиков зависит жизнь и реабилитация рядового состава и офицеров. На основе архивных документов автор исследует особенности борьбы с эпидемиями [17, с. 164].

В 2017 г. вышла статья «Руководство тыловым обеспечением войск в Курской битве» [4] В.П. Гриднева. В статье автором рассматривается организаторская деятельность Военных советов, а также политорганов, командиров и руководящего звена тыла в Курской битве. Анализируя архивные материалы, военные мемуары, периодическую печать и другие источники автор делает вывод, что ведущая роль руководства тыловым обеспечением войск лежала на Военных советах, которые действовали на основе коллегиальности, т. е. принимали управленческие решения совместно.

Отдельного внимания заслуживают труды В.Н. Замулина. В монографии «Прохоровка. Неизвестное сражение Великой войны» [10, с. 25] автор отмечает, что 12 июля 1943 г. на южном фланге Курского сражения имело место не принятое в советской историографии «встречное танковое сражение», но самоубийственная лобовая атака советской армии на подготовленную оборону немцев, автор выдвигает тезис о плохой организации удара 5-й гвардейской армии и 5-й гвардейской танковой, а также отмечает огромные потери, понесенные войсками. Исследование «Курский излом. Решающая битва Великой Отечественной» детально восстанавливает ход сражений на южном направлении с 04.07.1943 по 09.07.1943. Монография представляет собой подробнейшую хронику первого, самого этапа битвы, когда советским войскам благодаря колоссальному напряжению сил и большим потерям удалось сорвать планы немецкого командования, остановить продвижение вражеских дивизий, чтобы затем начать контрнаступление. «Забытое сражение огненной дуги» освещает не исследовавшиеся ранее бои под Белгородом, а также на корочанском направлении, в ходе которых столкнулись соединения армейской группы «Кемпф» и 7-я гв. Армия, которой командовал генерал Шумилова. Впервые в отечественной историографии детально описывается ход ожесточенных боев, которые происходили южнее Прохоровки, на основе новых рассекреченных документов проанализировано крушение операции «Цитадель», исследованы основные причины победы Красной Армии в сражении [6, с. 251]. Монография «Прохоровка. Неизвестные подробности о известном сражении» проводит всесторонний анализ битвы под Прохоровкой, с целью определить ее место в сражении на Курской дуге. Автор выстраивает ежедневный ход боев, а также предлагает свой вариант территории, на которой она проходила. Автором предложена своя версия значения и результата боя, для всей Курской битвы [11, с. 277]. «Курская битва. 70 лет мифов и легенд» уделяет внимание двум военачальникам советской армии Катукову и Ротмистрову [8, с. 304]. Из других работ этого автора выделим «Засекреченная Курская битва» [7], «Прохоровское побоище. Правда о «величайшем танковом сражении»» [12].

В изучении сражения интересны будут труды таких авторов, как В.В. Коровин, который в своих исследованиях анализирует процесс организации сопротивления населения на временно оккупированной части территории Центрального Черноземья, уделяя особое внимание мероприятиям связанной с подготовкой партизанской борьбы перед и во время Курской битвы. Историк А.Д. Немцев, основываясь на обширной базе материалов, проанализировал ход операций Красной Армии на территории Центрального Черноземья в первый период Великой Отечественной войны. Монография П.Е. Букейханова «Курская битва. Оборона», акцентирующая внимание на подготовке операции «Цитадель» и сражениях на северном фланге Курской дуги [1, с. 28]. Статья П.В. Казьмина и Д.А. Кузнецова «Боевая авиация в битве на Курской дуге» [14, с. 8].

Резюмируя все вышесказанное, можно сделать вывод, что на сегодняшний день исследование Курской битвы продолжается. В настоящее время данное сражение документировано относительно неплохо [15, с. 479]. На основе широкой документальной базы реконструирован ход сражений в рамках её различных этапов, развеяны некоторые мифы, которые связаны с боями на Прохоровском направлении, появились новые публикации, рассматривающие предпосылки Курской битвы, а также ее итоги.

Рассматривая хронологически литературу, выделим следующие особенности: в 1990-х годах большинство исследований было посвящено изучению новых документов, оказавшихся в распоряжении ученых и предложению альтернативных взглядов на сражение. Конец XX в. ознаменован выходом фундаментальных работ, посвященных Прохоровскому сражению, его значению и итогам. До 2007 г. в исследованиях Курской битвы наблюдается определенное «затишье», после которого выходят не-

сколько работ, освещающих ранее слабо изученные вопросы сражения: боевые действия на обоянском, орловском направлении, роль тылового обеспечения и т. д. Всплеск интереса к Курской битве произошел в 2013 г., что связано с юбилейной датой. Исследования этого периода посвящены изучению зарубежной историографии Курской битвы, а также организационным вопросам сражения. Отдельно следует упомянуть труды В.Н. Замулина, которые создают наиболее полную концепцию битвы, рассматривая все аспекты сражения, его роль, значение, причины и условия, которые обеспечили победы СССР над Германией.

Литература

1. Букейханов П.Е. Курская битва. Оборона. М.: ЗАО «Издательство Центрполиграф», 2011.
2. Великая Отечественная война // Военно-исторические очерки: в 4-х т. М.: Наука, 1998–1999.
3. Горбач В.Г. Над Огненной Дугой: Советская авиация в Курской битве. М.: Яуза: ЭКСМО, 2007.
4. Гриднев В.П. Руководство тыловым обеспечением войск в Курской битве // Управленческое консультирование. 2017. № 11(107). С. 131–139.
5. Гриф секретно снят. Потери вооружённых сил СССР в войнах, боевых действиях и военных конфликтах. Статистическое исследование / под ред. Г.Ф. Кривошеина. М.: Военное издательство, 1993.
6. Замулин В.Н. Забытое сражение Огненной дуги. М.: Яуза, 2008.
7. Замулин В.Н. Засекреченная Курская битва. Неизвестные документы свидетельствуют. М.: Яуза: ЭКСМО, 2007.
8. Замулин В.Н. Курская битва. 70 лет мифов и легенд. М.: Вече, 2016.
9. Замулин В.Н. Курский излом: решающая битва Отечественной войны. М.: Яуза: ЭКСМО, 2007.
10. Замулин В.Н. Прохоровка – неизвестное сражение великой войны. М.: АСТ: Транзиткнига, 2005.
11. Замулин В.Н. Прохоровка. Неизвестное сражение великой войны. М.: Яуза, 2017.
12. Замулин В.Н. Прохоровское побоище. Правда о «величайшем танковом сражении». М.: Яуза, ЭКСМО, 2010.
13. Исаев А.В. Актуальные проблемы изучения Курской битвы // Вестник МГИМО университета. 2013. № 3(30). С. 81–85.
14. Казьмин П.В., Кузнецов Д.А. Боевая авиация в битве на Курской дуге // Современные технологии обеспечения гражданской обороны и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций. 2010. № 1(1). С. 112–114.
15. Паротькин И.В. Курская битва. М.: Наука, 1970.
16. Лопуховский Л.Н. Прохоровка – без грифа секретности. Битвы стальных гигантов. М.: Яуза, 2007.
17. Маркова С.В. Борьба санитарных служб Воронежского фронта с угрозами эпидемий в июле 1942 – марте 1943 гг. // Вестник архивиста. 2015. № 1. С. 162–176.
18. Монин С.М. Коренной перелом в Великой Отечественной войне // Вестник МГИМО университета. 2010. № 2. С. 51–70.
19. Мухин Ю.М. Они иногда возвращаются // Газета «Дуэль». 2006. № 46.
20. Олейников Г.А. Прохоровское сражение (июль 1943). СПб.: Нестор, 1998.
21. Падерин А.А. Курская битва в оценках западных историков: к 70-летию великого сражения // Вестник МГИМО университета. 2013. № 5(32). С. 90–100.
22. Петрий П.В. Битва на Курской дуге как веха Великой победы и духовная ценность современной России // Армия и общество. 2013. № 2(34). С. 6–11.
23. Потапов В.А. Тыл советских вооруженных сил в сражениях 1941–1945 гг // Вестник экономической безопасности. 2010. № 7. С. 31–36.
24. Шамрай В.А. Курская битва, Воронежский фронт: новые подходы // Исторические записки (Воронеж). 1996. № 1. С. 104–112.
25. Щекотихин Е.Е. Крупнейшее танковое сражение Великой Отечественной войны. Битва за Орёл. М.: Эксмо: Яуза, 2009.
26. Яценко К.В. Фронтной регион: Центральное Черноземье России в системе военно-организаторской деятельности местных властных структур в годы Великой Отечественной войны. Курск: КГУ, 2006.

DENIS MAYBORODA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

HISTORIOGRAPHIC REVIEW OF THE MODERN NATIVE RESEARCHES OF THE BATTLE OF KURSK

The article deals with the modern stage of the researches devoted to the battle of Kursk. There are characterized the basic researches of the Russian scientists in the chronological order.

Key words: the battle of Kursk, the Great Patriotic War, historiography, research, Prokhorovka.

Педагогические науки и психология

УДК 371

А.Р. БЕЖЕНЦЕВА
(alinkabez@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ КОНФЛИКТЫ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ*

*Рассматриваются причины и особенности межличностных конфликтов среди подростков.
Представлены результаты исследования уровня конфликтности подростков
и способов их поведения в конфликтных ситуациях.*

*Ключевые слова: подросток, подростковый возраст, конфликт,
конфликтность, межличностный конфликт.*

Из-за социальных изменений в жизни общества подростки XXI в. сильно отличаются от предыдущих поколений подростков, все чаще в современном обществе среди них происходят межличностные конфликты, поэтому изучение проблемы межличностных конфликтов в подростковой среде на сегодняшний день является актуальным.

Целью исследования является рассмотрение особенностей проявления межличностных конфликтов среди современных подростков.

В отечественной и зарубежной науке у исследователей давно проявляется интерес к изучению проблемы конфликтных ситуаций. Изучением данной проблемы занимались такие отечественные психологи и педагоги, как А.Я. Анцупов, И.Е. Ворожейкин, Л.С. Выготский, А.Я. Кибанов, А.А. Реан, Н.И. Шевандрин, А.И. Шипилов, Д.Б. Эльконин и др. [2, 3]. Среди зарубежных исследователей можно выделить Д. Дэна, Ш. Фэйра, Б. Швальбе, Э. Эриксона и др. [11].

Согласно Н.А. Гришиной, конфликт – межличностные трудности и внутриличностные переживания и кризисные явления, предмет психотерапевтической работы и столкновение алгоритмов решения учебных задач у ребенка [4].

Под межличностным конфликтом мы понимаем это столкновение личностей в процессе их взаимодействия, побужденное несогласием с мнением другого человека. В подростковом возрасте межличностные конфликты встречаются намного чаще, чем в другие возрастные периоды, т. к. подростки остро воспринимают мнение других людей, с которым они не согласны. Причины межличностных конфликтов бесконечны и многообразны. На возникновение конфликта могут влиять объективные факторы, например, школьники претендуют на одну и ту же роль в школьном спектакле, и субъективные факторы, которые формируются на основе индивидуальных особенностей индивидов.

Подростковый возраст является важнейшей частью формирования личности подростка. В этот период существенно меняются черты характера, личность претерпевает серьезные изменения, первоначальные базовые структуры перестраиваются в новые образования, начинает формироваться сознательное поведение. Эти преобразования происходят в следствие противоречий физиологического и психологического развития подростков на фоне духовного взросления. Отсюда происходят все опасности, трудности, конфликты, которые чаще всего встречаются в подростковом возрасте. В результате чего отмечается неадекватное поведение во взаимоотношениях с окружающими, противоречия в действиях и поступках, которые взрослые воспринимают как отклонение от принятых в обществе норм поведения и морали [9]. Психологи считают эти противоречия естественными, характерными для данного возрастного периода. Это бесконечная борьба за справедливость, непримиримость ко злу, неправ-

* Работа выполнена под руководством Симоновой Л.Б., кандидата педагогических наук, доцента кафедры психологии профессиональной деятельности ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

де, отсутствие опыта правильно действовать в различных жизненных ситуациях. Это желание выделиться любым способом из толпы, бесконечное требование, чрезмерный эгоизм, самолюбие. В основе всего этого лежат психофизиологические причины, обусловленные возрастными изменениями. Таким образом, одной из особенностей межличностных конфликтов являются возрастные изменения подростка.

Формирующееся «чувство взрослости» часто определяет неустойчивый уровень притязаний и, как следствие, является причиной конфликтов. Также препятствием на пути к установлению межличностных контактов среди подростков могут стать затруднения в понимании чужих эмоций, которые не позволяют им воздействовать на эмоциональное состояние других людей [8].

Проанализировав психологические особенности подросткового возраста можно говорить о том, что этот возраст является наиболее стрессовым в плане возникновения межличностных конфликтов. Усиление конфликтности среди подростков во многом определяется особенностями и значимостью подросткового возраста в развитии личности.

Нарушение общения со сверстниками может вызвать нарушения в процессе формирования личности, формирования психических функций, присвоения социальных норм и ценностей и в целом в процессе социализации, т. к. общение является ведущей деятельностью этого периода. Это может приводить к межличностным конфликтам.

Еще одной особенностью межличностных конфликтов среди подростков является преобладание деструктивных способов разрешения конфликтной ситуации. Вместо поиска конструктивного пути решения конфликта, подростки пытаются повлиять на оппонента, что чаще всего приводит к обострению конфликта [10].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что межличностный конфликт в подростковом возрасте можно рассматривать как ситуацию интенсивного личностного развития, связанную с перестройкой когнитивных образований, динамикой мотивов, ценностей и др., который влечет за собой как положительное, так и отрицательное влияние на развитие личности подростка.

Для определения уровня конфликтности, а также изучения особенностей проявления межличностных конфликтов в подростковом возрасте было проведено исследование на базе одной из школ города Волгограда. В исследовании приняли участие 47 учащихся 6–9 классов, в возрасте от 14 до 16 лет.

Для исследования были использованы следующие методики: «Тест на оценку уровня конфликтности личности» В.И. Андреева [1, с. 115]; «Оценка способов реагирования в конфликте» К.Н. Томаса [7, с. 69–77].

При анализе результатов исследования было выявлено, что большинство школьников – 43% (см. рис. 1) имеют средний уровень конфликтности. 21% школьников обладают уровнем конфликтности выше среднего, 23% опрошенных – ближе к среднему и 13% с уровнем конфликтности ниже среднего. Следовательно, результат говорит о том, что у подавляющей части подростков уровень конфликтности превышает допустимый уровень.

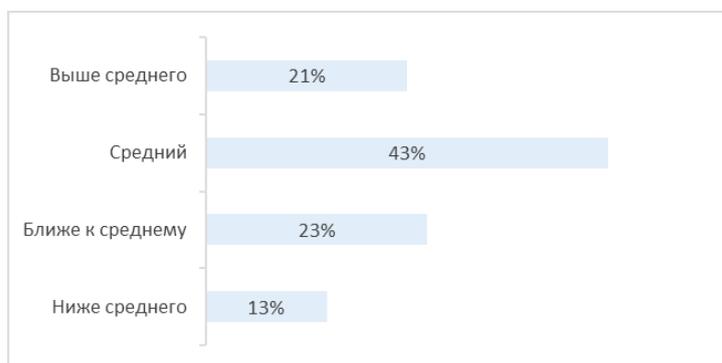


Рис. 1. Уровни конфликтности

Методика «Оценка способов реагирования в конфликте» К.Н. Томаса [7, с. 69–77] выявила (см. рис. 2), что подавляющее количество школьников (26%) выбрали бы тактику приспособления в конфликте. При стратегии приспособления ориентация на личные интересы этих подростков низка, а оценка интересов оппонента высока. Иными словами, подростки, принявшие стратегию приспособления, жертвуют своими личными интересами в пользу интересов оппонента. Эта стратегия может быть доминирующей для подростка в силу его индивидуально-психологических особенностей. 23% отдали предпочтение тактике сотрудничества. Данная стратегия отражает высокий уровень направленности как на собственные интересы, так и на интересы соперника, а также стремление совместно решить проблему.

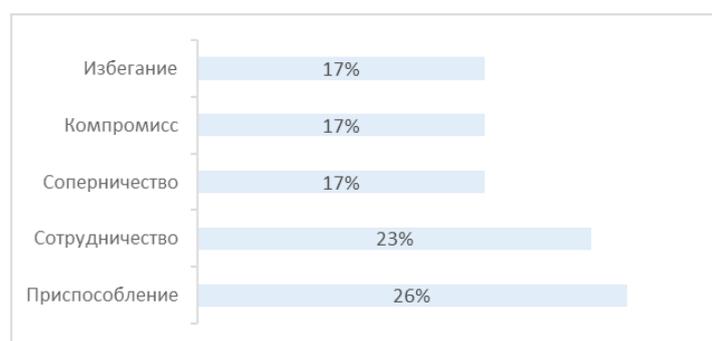


Рис. 2. Способы реагирования в конфликте

17% выбрали стратегию соперничества. Данная стратегия поведения в конфликте довольно часто встречается среди подростков в силу их возрастных особенностей. При такой стратегии поведения человек прежде всего исходит из своих интересов.

Также по 17% опрошенных отдали предпочтение стратегиям компромисса и избегания. При выборе стратегии компромисса оппоненты готовы пойти на уступки друг другу. Чаще всего эта стратегия способствует позитивному разрешению конфликта и сохранению межличностных отношений. Стратегия избегания характеризуется стремлением уйти от конфликта.

На основании вышесказанного, можно сделать вывод, что большинство подростков имеют средний уровень конфликтности и при разрешении конфликтных ситуаций подростки чаще всего стараются выбирать путь приспособления или сотрудничества.

Проведенное исследование по выявлению уровня конфликтности среди детей подросткового возраста показало, что большинство подростков имеют уровень конфликтности средний и выше среднего и часто склонны к конфликтам. Так, в школе необходимо осуществлять воспитательный процесс с учетом мероприятий, необходимых для предотвращения, профилактики и урегулирования конфликтов подростков.

А.Я. Анцупов предлагает следующие условия для профилактики конфликтных ситуаций в школе: для начала необходимо создание благоприятных условий для жизнедеятельности учителей, учеников. Это является основным объективным условием предупреждения конфликтов. Необходимо справедливое и гласное распределение материальных и духовных благ среди учителей и учеников. Также нужно разработать правовые и другие нормативные процедуры для разрешения типичных предконфликтных ситуаций [2].

Литература

1. Андреев В.И. Деловая риторика. (Практический курс делового общения и ораторского мастерства). М.: Народное образование, 1995.
2. Анцупов А.Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе. М.: ВЛАДОС, 2003.
3. Выготский Л.С. Педология подростка // Собр. соч. в 6-ти т. Т. Детская психология / под ред Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984.
4. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2000.

5. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Питер, 2009.
6. Корнелиус Х., Фэйр Ш. Выиграть может каждый: как разрешать конфликты / перевод П.Е. Патрушева. М.: Стрингер, 1992.
7. Психологические тесты / под ред. А.А. Карелина: в 2-х т. М.: ВЛАДОС, 1999. Т. 2.
8. Симонова Л.Б. Учет особенностей личности современного подростка в процессе формирования правовой культуры // Технологии формирования правовой культуры в современном образовательном пространстве: материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. (г. Волгоград, 26 апр. 2019 г.). Волгоград: ФГБОУ ВО Волгоградский ГАУ, 2019. С. 439–445.
9. Черкашина С.А. Психологические особенности «опасного» подросткового возраста // Репродуктивное здоровье детей и подростков. 2015. № 6. С. 56–61.
10. Чечулина С., Сироштаненко Т.Г. Межличностные конфликты в подростковом возрасте: гендерный аспект // Векторы образования: от традиций к инновациям: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. (г. Анапа, 25–26 окт. 2016 г.). Краснодар: Издательский Дом-Юг, 2016. С. 119–121.
11. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ. В. Толстых. М.: Прогресс, Б. г., 1996.

ALINA BEZHENTSEVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

INTERPERSONAL CONFLICTS IN ADOLESCENT ENVIRONMENT

The article deals with the reasons and peculiarities of the interpersonal conflicts among teenagers.

There are presented the results of the research of the level of the teenagers' proneness to conflict and the ways of their behavior in conflict situations.

Key words: *teenager, adolescence, conflict, proneness to conflict, interpersonal conflict.*

УДК 159.9

В.В. ГОНЧАРОВА
(evdvw@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ЭКЗАМЕНАЦИОННОГО СТРЕССА У СТАРШЕКЛАССНИКОВ*

Представлены материалы, касающиеся такой важной для процесса обучения проблемы, как экзаменационный стресс, который может негативно отразиться не только на учебных результатах учащихся, но и привести к серьезным нарушениям в их эмоциональной сфере. Приводятся и анализируются исследовательские данные, полученные на основе диагностической работы. Предпринята попытка создания специальной программы, направленной на оказание психологической помощи старшеклассникам, предрасположенным к экзаменационному стрессу.

Ключевые слова: старшеклассник, экзаменационный стресс, психологическая самоподдержка, стрессовый ответ организма, стрессоустойчивость личности.

Стресс как научно-психологическая проблема привлекал и привлекает внимание многих отечественных и зарубежных исследователей [4, 5, 6, 10, 18, 20].

Экзаменационный стресс относится к одной из актуальных проблем школьного обучения. Любые виды аттестации, а тем более выпускные экзамены, становятся серьёзным испытанием для учащихся, вызывая у них серьёзное психоэмоциональное напряжение. Фактор неизвестности сопутствует любым формам аттестации, т. к. нет определённости в том, какие именно задания будут предложены в качестве экзаменационных испытаний и удастся ли их разрешить, будут ли рядом с тобой во время экзамена твои одноклассники или учащиеся других общеобразовательных учреждений.

Существенная значимость выпускного экзамена в дальнейшей судьбе старшеклассников, неопределённость и информационная перегруженность во время подготовки к экзаменационным испытаниям являются основными причинами появления экзаменационного стресса. Очевидно негативное воздействие экзаменационного стресса на физическое и психическое состояние школьников, которое подчёркивают и психологи, и врачи. В психологическом плане это проявляется в состоянии повышенной тревожности, потере способности понимать позитивные итоги своей деятельности, в негативной установке к сдаче экзамена [3, 11, 12].

Многие исследователи считают, что экзамен является мощным источником стресса [2, 12, 17]. Раскрыто негативное влияние экзаменов и вызываемого ими стресса на эмоциональное и физиологическое состояние старших школьников [1, 9, 15]. Экзаменационный стресс анализируется как фактор, оказывающий негативное воздействие на мыслительные процессы и состояние памяти, а также на результативность учебной деятельности в общем [7, 13, 19, 24]. Однако, несмотря на признание экзаменационного стресса отрицательным явлением, некоторые учёные заявляют о его положительном воздействии на личностный рост старшеклассников [2, 14, 23].

Вполне закономерно, что старшеклассники, которым предстоит сдавать выпускные экзамены, нуждаются в проведении с ними серьёзной психолого-профилактической работы. А тем, кто уже хотя бы единожды прошёл через это испытание, нужна психологическая помощь профессионально подготовленного специалиста.

Несмотря на то, что проблема экзаменационного стресса актуальна как в теоретическом плане, так и в практике школьного обучения, на сегодняшний день существует очень мало исследований, посвящённых этой проблеме, и ещё меньше практических психологических рекомендаций, касающихся того, как старшеклассникам справляться со своими переживаниями до начала и в период экзаменационных испытаний, что и побудило нас уделять этой проблеме особое внимание.

* Работа выполнена под руководством Целуйко В.М., кандидата педагогических наук, доцента кафедры психологии образования и развития ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Цель исследования – выявление предрасположенности старшеклассников к экзаменационному стрессу.

Гипотеза. Практически все старшеклассники в той или иной степени подвержены экзаменационному стрессу. При этом у выпускников (одинадцатиклассников), которым предстоит сдавать в текущем учебном году ЕГЭ, его симптомы проявляются в большей степени, чем у учащихся 10-го класса. Вместе с тем возникает настоятельная необходимость оказания психологической помощи в организации и проведении профилактической работы по предупреждению экзаменационного стресса со всеми учащимися, независимо от года обучения.

Объектом исследования выступает эмоциональная сфера личности.

Предмет исследования – предрасположенность старшеклассников к экзаменационному стрессу.

В процессе достижения поставленной цели и эмпирической проверки сформулированной рабочей гипотезы нами ставились и решались следующие **задачи**:

1) изучение и теоретический анализ психологических исследований по разрабатываемой проблеме, выявление основных научных подходов к изучению вопросов, касающихся экзаменационного стресса;

2) подбор диагностического инструментария и проведение эмпирического исследования со старшеклассниками с последующей статистической обработкой, анализом и интерпретацией полученных результатов;

3) разработка программы оказания психологической помощи старшеклассникам в профилактике экзаменационного стресса.

Проверка рабочей гипотезы осуществлялась нами на основе использования определенных методов и диагностических методик: 1) теоретический анализ научных исследований по выбранной проблеме; сопоставление полученных в диагностическом исследовании данных с результатами этого анализа; 2) опрос в виде беседы с учащимися старших классов и с учителями-предметниками общеобразовательной организации; 3) контент-анализ результатов проведенного опроса старшеклассников и педагогов-предметников; 4) тестирование с использованием следующих методик: «Подверженность экзаменационному стрессу» (Ю. Гуревич), «Диагностика учебного стресса» (Ю. В. Щербатых) [8, 22].

Всего исследованием было охвачено 44 человека, учащихся 10 и 11-х классов одной из общеобразовательных школ города Знаменска Астраханской области. В исследовательскую выборку входили 22 учащихся 11-го класса и 22 учащихся 10-го класса.

Выводы на основе результатов исследования

Во время беседы со старшеклассниками мы отметили, что все респонденты вели себя достаточно открыто, проявляя интерес к проводимой с ними работе.

На основе ответов старшеклассников на заданные им вопросы мы провели контент-анализ ответов респондентов обеих групп, результаты которого представляем ниже.

При ответе на первый вопрос 33 опрошенных (77,3% от общего числа испытуемых) посчитали, что они подвержены стрессам. 8 старшеклассников (примерно 13,6% от всей выборки) считают, что они не подвержены стрессам и 3 человека (9,1%) опрошенных затруднились ответить.

На второй вопрос были получены следующие ответы: 27 старшеклассников (63,6% от общего числа опрошенных) читали об экзаменационном стрессе, 17 человек (36,4% респондентов) не интересовались этой информацией.

При мысли о предстоящем экзамене 35 старшеклассников (81,8% от всей выборки) испытывают повышенный уровень тревожности, а 9 человек (18,2%) отмечают у себя некоторые признаки волнения.

И, наконец, находясь в состоянии экзаменационного стресса, большинство старшеклассников обращаются за помощью к друзьям (29 человек, что соответствует 68,2%). 15 старшеклассников (31,8%) ответили, что им необходима поддержка семьи.

Опрос педагогов-предметников показал следующее. Все школьные педагоги согласились с утверждением, что мысли о предстоящем экзамене вызывают тревогу и волнение практически у всех старшеклассников, а это становится причиной экзаменационного стресса.

Большинство старшеклассников сильнее переживают по поводу того, какие оценки они получают, а не из-за того, что не смогут сдать экзамен вообще. По мнению педагогов, степень экзаменационно-

го стресса у старшеклассников нарастает по мере приближения экзамена. Если за полгода до экзамена они волнуются не очень сильно, то непосредственно перед экзаменом уровень тревожности достигает максимума и держится до окончания экзаменационного периода.

Все педагоги отметили, что экзаменационному стрессу в большей степени подвержены одиннадцатиклассники, чем десятиклассники.

Однако, как считают школьные педагоги, все старшеклассники в большей или меньшей степени психологически готовы к сдаче экзаменов.

Таким образом, контент-анализ ответов старшеклассников и учителей-предметников на вопросы беседы позволил прийти к следующим выводам. Большая часть старшеклассников имеет определённую информацию об экзаменационном стрессе и его признаках, некоторые даже знают определённые способы нейтрализации стрессовых состояний. Однако большинство старших школьников практически не применяют их, хотя испытывает сильные отрицательные эмоции при мысли об экзаменах. За психологической поддержкой они предпочитают обращаться к друзьям, в меньшей степени – к членам своей семьи, и в последнюю очередь – к психологу. Экзаменационному стрессу в большей степени подвержены девушки, чем юноши.

На *втором* этапе нашего исследования проводился анализ результатов диагностики предрасположенности старшеклассников к экзаменационному стрессу. Диагностическая работа проводилась нами строго индивидуально. Обработке подвергались листы респондентов, которые заполнялись учащимися от руки. Как видно из результатов, экзаменационному стрессу старшеклассники подвержены практически в одинаковой степени. Обобщённые результаты по выборке в целом представлены в табл. 1.

Таблица 1

Подверженность старшеклассников экзаменационному стрессу (в %)

Уровень экзаменационного стресса	Особенности проявления					
	Всего по выборке		10-й класс		11-й класс	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
1. Высокий	12	27	6	27	6	27
2. Средний	26	59	14	64	12	55
3. Низкий	6	14	2	9	4	18

Проанализировав полученные показатели, представленные в табл. 1, мы установили, что высокий уровень подверженности экзаменационному стрессу наблюдается у 12 старшеклассников, что составляет примерно 27% от общего числа респондентов. Это свидетельствует о том, что больше четвертой части представителей нашей выборки предрасположены к экзаменационному стрессу. При этом существенных различий в группах одиннадцатиклассников и десятиклассников нами не обнаружено: 6 учащихся 11-го класса, что составляет 27% от этой выборки испытуемых, и столько же учащихся 10-го класса показали высокий уровень предрасположенности к экзаменационному стрессу. Эти учащиеся отличаются высоким уровнем тревожности, обусловленной экзаменационной ситуацией, и нуждаются в психологической помощи.

Средний уровень подверженности экзаменационному стрессу отмечен у 26 человек, что соответствует примерно 59% опрошенных старшеклассников. Эти школьники являются тревожными от природы: у них довольно высокий уровень личностной тревожности, которая усугубляется ситуацией экзаменов и усиливает стресс.

Низкий уровень подверженности экзаменационному стрессу наблюдается у 6 человек, что составляет примерно 14% от общего числа участников. Эти школьники от природы рассудительны, умеют управлять своими эмоциями. Они готовы к экзаменам и уверены, что всё будет хорошо.

Следующий этап исследования предполагал выявление уровня проявления экзаменационного стресса с применением методики «Диагностика учебного стресса» Ю.В. Щербатых [22].

Основными причинами возникновения стресса у старшеклассников являются страх перед будущим (5,62), большая учебная нагрузка (4,82) и излишне серьёзное отношение к учёбе (4,24). Меньше всего старшеклассников волнует неумение правильно распорядиться финансами (1,72), отсутствие учебников (1,59) и жизнь вдали от родителей (1,17) (табл. 2).

Таблица 2

Результаты исследования причин экзаменационного стресса старшеклассников (в баллах)

№	Причина экзаменационного стресса	Результаты, max=10 б.
1	Страх перед будущим	5,62
2	Большая учебная нагрузка	4,82
3	Излишне серьёзное отношение к учебе	4,24
4	Строгие учителя	3,75
5	Стеснительность, застенчивость	3,62
6	Неумение правильно организовать свой режим дня	3,53
7	Проблемы в личной жизни	3,37
8	Нежелание учиться	3,02
9	Проблемы совместного проживания с членами семьи	2,80
10	Конфликт в классе	2,32
11	Непонятные, скучные учебники	2,15
12	Нерегулярное питание	2,13
13	Неумение правильно распорядиться финансами	1,72
14	Отсутствие учебников	1,59
15	Жизнь вдали от родителей	1,17

Исследовательские данные особенностей проявления стресса у старшеклассников представлены в табл. 3.

Проявляется стресс у исследуемой группы старшеклассников, в основном, на психологическом уровне, что сопровождается спешкой, ощущением постоянной нехватки времени (5,99), состоянием раздражительности и обидчивости (4,56), ощущениями страха и тревоги (4,23) (табл. 3).

Таблица 3

Результаты исследования проявления психологических признаков экзаменационного стресса у старшеклассников (в баллах)

№	Проявление симптомов стресса	Результаты, max=10 б.
1	Спешка, ощущение постоянной нехватки времени	5,99
2	Раздражительность, обидчивость	4,56
3	Страх, тревога	4,23
4	Невозможность избавиться от посторонних мыслей	4,03
5	Плохой сон	3,80
6	Плохое настроение, депрессия	3,63
7	Ощущение беспомощности, невозможности справиться с проблемами	3,62
8	Повышенная отвлекаемость, плохая концентрация внимания	3,47
9	Потеря уверенности, снижение самооценки	3,37
10	Низкая работоспособность, повышенная утомляемость	3,26
11	Нарушение социальных контактов, проблемы в общении	2,00

Биологические признаки проявления стресса у большинства старшеклассников проявляются незначительно. Исходя из этого, можно сделать вывод о хорошем показателе здоровья испытуемых (табл. 4).

Таблица 4

**Результаты исследования проявления биологических признаков
экзаменационного стресса у старшеклассников (в %)**

№	Признак проявления стресса	Выбор старшеклассников, в %
1	Учащенное сердцебиение	86,7
2	Головные или иные боли	73,4
3	Затрудненное дыхание	53,4
4	Сухость во рту	40
5	Скованность, дрожание мышц	33,4
6	Иное: нарушение сна, боли в животе, навязчивые мысли, повышенная потливость.	

Из биологических признаков проявления стресса можно выделить учащение сердцебиения (86,7%) и различные боли (73,4%). Остальные признаки присутствуют у меньшей части старшеклассников.

Результаты изучения основных приёмов снятия стресса старшеклассниками представлены в табл. 5.

Таблица 5

**Результаты исследования приёмов снятия
стресса у старшеклассников (в %)**

Способ снятия стресса	Выбор старшеклассников, в %
Общение с друзьями или любимым человеком	100
Сон	100
Телевизор	83
Поддержка или совет родителей	70
Вкусная еда	60
Прогулки на свежем воздухе	60
Перерыв в работе или учебе	53
Физическая активность	40
Хобби	30
Сигареты	10
Наркотики	–
Алкоголь	–
Иное: танцы, крик, использование табуированной лексики.	

Основным способом снятия стресса является отдых, общение с друзьями (используют 100% опрошенных). Для большинства опрошенных старшеклассников (83%) эффективным способом снятия стресса является просмотр привлекательных телевизионных передач. Более половины респондентов ищут поддержку у родных (70%). Физической активностью снимают стресс 40% учащихся, что, на наш взгляд, является самым эффективным способом снятия эмоционального напряжения.

Средний показатель экзаменационного волнения в группе испытуемых – 7 баллов. Старшеклассники волнуются больше нормы. Вероятно, это связано с самой распространённой причиной стресса – страхом перед будущим.

При этом установлено, что уровень волнения перед экзаменами у одиннадцатиклассников (7,27) выше, чем у десятиклассников (6,73) на 0,54 балла, или на 5,4%.

Как показывают результаты диагностического исследования, большинство старшеклассников предрасположены к экзаменационному стрессу, но каждый справляется со стрессом по-своему.

По уровню и структуре экзаменационный стресс обладает дифференцированным характером: учащиеся 11-го класса в большей степени, чем учащиеся 10-го класса подвержены переживанию экзаменационного стресса. Гипотеза исследования полностью подтвердилась.

*Содержание программы психологической помощи старшеклассникам,
 склонным к стрессовым переживаниям в ситуациях экзамена*

Наша программа была подготовлена на основе программы «Психологическая подготовка к экзаменам» Д.Ю. Размахниной [16], разработанной для старшеклассников.

Цели программы:

- способствовать развитию представлений об индивидуальных реакциях на стресс и средствах его преодоления;
- способствовать повышению уровня стрессоустойчивости;
- познакомить с методами профилактики негативных последствий стрессовых переживаний;
- познакомить с методами саморегуляции эмоционального состояния.

План проведения занятий представлен в табл. 6.

Структура занятий

Каждое занятие начинается с *разминки* – упражнений, направленных на снятие напряжения и усталости. Эти упражнения помогают участникам переключить внимание на последующую работу, а также создать эмоционально-комфортную атмосферу для дальнейшей работы в группе.

Основная часть: выделяется немного времени для теоретической информации. Далее проходит демонстрация техник саморегуляции эмоционального состояния в разных условиях: до стрессогенной ситуации, во время и после.

Заключительная часть занятий: в конце каждого занятия проводится дыхательное упражнение, с успокаивающим эффектом и рефлексия, когда все участники должны высказаться о своем эмоциональном состоянии, ощущениях. Это помогает лучше понимать себя и других.

Таблица 6

Тематический план проведения занятий

	Название	Цель	Структура	Методы
1	Вводное занятие	– познакомиться с участниками;	– разминка	Упражнение «Самопрезентация», упражнение «Рисунок»
		– сплочение группы, т. к. благоприятный психологический климат необходим для эффективной реализации данной программы;	– основная часть	Упражнение «Настроение группы», мини-лекция «Способы профилактики неблагоприятных эмоциональных состояний»
		– дать участникам информацию о способах профилактики неблагоприятных эмоциональных состояний	– заключительная часть	Упражнение «Прогулка в лесу»
			– рефлексия занятия	Обсуждение итогов занятия, обратная связь участников

Название	Цель	Структура	Методы
2 «Управляй своими эмоциями»	– рассказать и показать участникам группы, как можно управлять своим эмоциональным состоянием, снимать напряжение; – познакомить со способами саморегуляции эмоционального состояния в стрессовой ситуации	– разминка	Упражнение «Мобилизирующее дыхание»
		– основная часть	Мини-лекция «Способы регулирования эмоционального состояния в стрессовой ситуации», упражнение «Концентрация на счете», упражнение «Визуализация», рисунок эмоционального состояния, упражнение «Концентрация на слове», упражнение «Самоконтроль внешнего выражения эмоций», упражнение «Концентрация на нейтральном предмете»
		– заключительная часть	Релаксационное упражнение «Маяк»
		– рефлексия занятия	Обсуждение итогов занятия, обратная связь участников
3 «Экзамен без стресса»	– познакомить участников группы с методом релаксации во время сессии; – познакомить со способами саморегуляции эмоционального состояния в стрессовой ситуации	– разминка	Упражнение «Волны гравитации», упражнение «Погружение»
		– основная часть	Упражнение «Лесенка», упражнение «Перевоплощение», упражнение «Допрос», упражнение «Восхождение»
		– заключительная часть	Релаксационное упражнение «Храм»
		– рефлексия занятия	Обсуждение итогов занятия, обратная связь участников
4 Заключительное занятие	– познакомить участников способами саморегуляции эмоционального состояния непосредственно после воздействия стрессогенных факторов; – подведение итогов проведенной работы в течение предыдущих занятий. Прощание.	– разминка	Рисунок настроения
		– основная часть	Мини-лекция «Способы саморегуляции эмоционального состояния непосредственно после воздействия стрессогенных факторов»
		– заключительная часть	Релаксационное упражнение «Море»
		– рефлексия занятия.	Обсуждение итогов занятия, обратная связь участников.

Результаты проведенного нами эмпирического исследования показали, что большинство старшеклассников, обучающихся в 10 и 11-м классах, предрасположены к экзаменационному стрессу.

Основными причинами возникновения стресса у старшеклассников являются страх перед будущим (5,63), большая учебная нагрузка (4,83) и излишне серьезное отношение к учёбе (4,25). Меньше

ше всего старшеклассников волнует неумение правильно распорядиться финансами (1,73), отсутствие учебников (1,55) и жизнь вдали от родителей (1,1).

Проявляется стресс у исследуемой группы старшеклассников в основном на психологическом уровне, что выражается в виде спешки, ощущения постоянной нехватки времени (5,99), состояния раздражительности и обидчивости (4,56), ощущения страха и тревоги (4,23).

Основным способом снятия стресса для большинства учащихся является отдых, общение с друзьями. Наряду с этим для снижения отрицательных симптомов проявления стресса многие старшеклассники используют просмотр телевизионных сюжетов, ищут психологическую поддержку у родных, а также снимают стресс посредством физической активности.

Можно также отметить, что уровень проявления стресса у учащихся 11-го класса выше, чем у 10-го класса. Полученные данные были подвержены корреляционному анализу, результат которого оказался статистически значимым. Таким образом, результаты диагностического исследования подтвердили сформулированную нами рабочую гипотезу.

На основании диагностических показателей нами подготовлена программа оказания психологической помощи старшеклассникам, предрасположенным к экзаменационному стрессу, апробирование которой предполагается в феврале – марте текущего учебного года.

Литература

1. Белова Е.А. Социально-перцептивная обусловленность структурно-динамических проявлений стресса в юношеских группах: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Кострома, 2014.
2. Березин Ф.Б., Мирошников М.П., Соколова Е.Д. Методика многостороннего исследования личности: структура, основы интерпретации, некоторые области применения. М.: Березин Феликс Борисович, 2011.
3. Бобрищева-Пушкина Н.Д. Экзаменационный стресс и факторы, его определяющие у старших школьников // Гигиена и санитария. 2015. Т. 94. № 3. С. 67–69.
4. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: Per Se, 2006.
5. Брайт Д. Стресс. Теории, исследования, мифы. М.: Прайм-Еврознак, 2003.
6. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009.
7. Голубева Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность. Дубна: Феникс+, 2005.
8. Гуревич Ю.В. Методика «Подверженность экзаменационному стрессу» // Психодиагностика стресса / Н.Е. Водопьянова. СПб.: Питер, 2009. С. 194–195.
9. Доскин В.А. Профилактика экзаменационного стресса // Школа и психическое здоровье учащихся. М.: Медицина, 1988.
10. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. М.: Академический проект, 2009.
11. Козорез Е.В., Кирьянова Е.Н. Влияние экзаменационного стресса на психоэмоциональное и физиологическое состояние обучающихся // Социосфера. 2012. № 22. С. 278–282.
12. Лавров О.В., Балмасова И.П. Экзаменационный стресс: кластерно-иммунологическая модель. М., 2014.
13. Пасынкова Н.Б. Связь уровня тревожности подростков с эффективностью их интеллектуальной деятельности // Психологический журнал. 1996. Т. 17. № 1. С. 169–174.
14. Первин Л.А. Психология личности: теория и исследование. М.: Аспект Пресс, 2001.
15. Плотников В.В. Оценка психовегетативных показателей у студентов в условиях экзаменационного стресса // Гигиена труда. 2013. № 5. С. 48–50.
16. Размахнина Д.Ю. Психологическая подготовка к экзаменам // Психология и школа: ежеквартальный научно-практический журнал. 2006. № 3. С. 63–76.
17. Рубцов С.А., Березина Т.Н. Роль подлинных эмоций в эмоциональной безопасности образовательной среды // Психологическая наука и образование. 2013. № 6. С. 101–106. [Электронный ресурс]. URL: <https://psyjournals.ru/psyedu/2013/p6/66597.shtml> (дата обращения: 20.01.2019).
18. Селье Г. Стресс без дистресса. Рига: Виеда, 2009.
19. Судаков К.В., Умрюхин П.Е. Системные основы эмоционального стресса. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2010.
20. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. СПб.: Питер, 2012.
21. Щербатых Ю.В. Экзаменационный стресс. Воронеж, 2000.
22. Щербатых Ю.В. Методика «Диагностика учебного стресса» // Психология стресса и методы коррекции. СПб.: Питер, 2012. С. 207–209.
23. Эммонс Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности. М.: Смысл, 2004.
24. Юматов Е.А. и др. Экзаменационный эмоциональный стресс у студентов // Физиология человека. 2011. Т. 27. № 2. С. 104–111.

VICTORIYA GONCHAROVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

**PSYCHOLOGICAL PREVENTION OF EXAMINATION STRESS
OF SENIOR SCHOOL PUPILS**

The article deals with the material devoted to the examination stress, an important issue for the learning process, that can have a bad influence not only on the educational results of students but also lead up to the serious disturbance their emotional sphere. There is given and analyzed the research data obtained on the basis of the diagnostic work. The article aims to create a special program directed to the providing of the psychological counseling of the senior school pupils inclined to the examination stress.

Key words: *senior school pupil, examination stress, psychological self-support, stressful host response, stress resistance.*

УДК 372.881.1

М.И. ДОБЫКИНА

(dobykina.maria@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ В ФОРМИРОВАНИИ УМЕНИЙ ЧТЕНИЯ В 8–9 КЛАССАХ*

Статья посвящена аутентичным материалам, которые используются в процессе формирования умений чтения в 8–9 классах. Рассматриваются основные дефиниции понятия «аутентичные материалы», требования к аутентичным текстам и их преимущества в процессе обучения чтению.

Предлагаются методические рекомендации по использованию аутентичных материалов в обучении чтению в 8–9 классах.

Ключевые слова: *аутентичность, аутентичные материалы, аутентичные тексты, чтение, методические рекомендации.*

Актуальность использования аутентичных текстов в процессе обучения чтению заключается в их функциональности. Функциональность аутентичных материалов – это их направленность на реальное использование, такие тексты погружают учащихся в естественную языковую среду, что, согласно суждениям большого количества ведущих методистов, является одним из основных факторов для успешного освоения иностранного языка.

Язык в аутентичных текстах является средством реального повседневного общения, поскольку он воспроизводит действительно существующую языковую реальность, именно он выявляет особенности функционирования языка как инструмента коммуникации в естественной обстановке. Благодаря применению аутентичных материалов мы снижаем риск искажения иноязычной действительности, т. к. эти материалы являются свидетельством существования современной цивилизации в родной стране изучаемого языка, они воссоздают суждения, идеи, культуру, традиции и обычаи, буквально все знания об иноязычной культуре.

Цель нашей научно-исследовательской работы – изучение аутентичных текстов как средства формирования навыков чтения на английском языке на среднем этапе (8–9 класс) и разработка методических указаний по работе с аутентичными материалами для обучения чтению на среднем этапе обучения.

Практическая ценность состоит в том, что данный материал может быть использован в теоретических и практических курсах при обучении иностранному языку в 8–9 классах, а также для разработки смежных с темой настоящего исследования проблем.

Проблема применения аутентичных материалов при обучении иностранным языкам вызывает достаточно большое количество разногласий. Само понятие «аутентичные материалы» возникло в методике обучения иностранным языкам совсем недавно, что может быть связано с современным определением целей обучения иностранному языку.

На сегодняшний день существует большое количество определений для обозначения аутентичных материалов. Многие методисты всё ещё не пришли к общему мнению, какие виды дидактических материалов можно отнести к аутентичным.

К примеру, Е.В. Носонович считает, что «методически аутентичные тексты – это тексты, которые были созданы в учебных целях и которые максимально приближены к естественным образцам. Такие тексты появляются в среде иноязычного учебного взаимодействия и соответствуют нормам и задачам естественного общения, а также особенностям учащихся и их методическим требованиям» [8, с. 11].

Г.И. Воронина даёт следующую дефиницию аутентичных текстов: «Аутентичные тексты – это тексты, которые были заимствованы из коммуникативной практики носителей языка» [1, с. 26].

* Работа выполнена под руководством Мещеряковой Е.В., доктора педагогических наук, профессора кафедры английской филологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Из всего существующего количества подходов к пониманию аутентичности в отечественной методике обучения иностранному языку чаще всего используется традиционная трактовка, когда аутентичными считаются материалы, которые были созданы носителями изучаемого языка, но в последствии, без всяких обработок и преобразований, они нашли себе применение в процессе обучения иностранному языку, который ориентирован на коммуникативный подход вне языковой среды [3].

Основная задача аутентичных текстов – побудить учеников реагировать. Необходимо отметить, что один текст может быть задействован на различных уровнях обучения, учитывая возможности всех учащихся. Цель использования аутентичных текстов – повышение уровня знаний у учащихся, что может быть достигнуто с помощью перехода от адаптированных учебных материалов к аутентичным.

В процессе изучения иностранного языка у учащихся неизбежно появляется сначала чувство любопытства, а затем интерес не только к новым средствам и способам выражения известного им содержания, но и к самим носителям изучаемого языка, особенностям их образа жизни, быта и т. д. Именно поэтому с помощью аутентичных текстов легче всего замотивировать учеников [4].

Преимуществом аутентичных текстов является погружение учащихся в реальную жизненную ситуацию, они создают атмосферу путешествия или деловых отношений. «В зарубежных изданиях язык более современен, более приближен к разговорному, насыщен современными выражениями и идиомами, и это понятно, их писали носители языка» [6, с. 63]. Аутентичные материалы, которые используются при обучении, включают в себя неограниченное количество слов, выражений и структур, которые малознакомы или совсем незнакомы учащимся. Ученики должны самостоятельно семантизировать лексические единицы с помощью контекста или методом анализа словообразования. Регулярное предоставление возможности учащимся тренироваться, используя известное для понимания неизвестного, является основной функцией аутентичных материалов.

С помощью использования аутентичных текстов на уроках английского языка, педагог может не только мотивировать учащихся к изучению, но и эффективно сформировать иноязычную культурологическую компетенцию. В процессе отбора материалов для урока учителю следует опираться на общедидактические и методические принципы обучения иностранному языку.

Положительное влияние аутентичных текстов как средства обучения несомненно, они были широко освещены в научной литературе как отечественных (Р.Р. Папахина, Д.А. Эшбоева [9, 1] и др.), так и зарубежных (К. Морроу, Д. Хармер [12, 13]) методистов:

1. С помощью применения аутентичных текстов снижается вероятность искривления иноязычной действительности.
2. Язык, который представляется в аутентичных текстах, играет роль средства реального общения.
3. С помощью отсутствия дидактической направленности, информация, которая предъявляется с помощью аутентичных текстов в условиях неязыковой среды, обладает достаточно высоким уровнем авторитетности.

Отдельно подчеркнем то, что обучение естественному, современному иностранному языку осуществляется лишь при условии употребления материалов, которые были заимствованы из жизни носителей языка или которые были составлены с учётом особенностей культуры и менталитета в соответствии с принятыми и используемыми речевыми нормами.

Материал для обучения иностранным языкам должен соответствовать следующим требованиям:

1. Содержание актуальной и интересной для обучающихся информации, которая может повысить уровень мотивации.
2. Соответствие содержания материала возрастным и психологическим особенностям учеников, а также их речевому опыту как в родном, так и в иностранных языках
3. Представление разных форм речи.
4. Естественность персонажей, ситуации и обстоятельств, которые представлены в аутентичном материале.
5. Наличие излишних элементов информации.

6. Способность аутентичного текста вызвать ответную реакцию.

7. Желательное наличие воспитательной ценности [4].

При выборе материалов для обучения в 8–9 классах школы следует отдавать предпочтение аутентичным текстам, которые отражают разговорный стиль повседневного общения. Лексические единицы следует вводить до чтения текста (во время предтекстового этапа) в сочетании с их литературными эквивалентами. Необходимо также, чтобы учащиеся ознакомились с образцами распространенных жанров/типов текстов, показав языковые и логико-композиционные особенности их реализации на изучаемом иностранном языке.

Для того, чтобы приобрести фоновые знания и сформировать на этой основе социолингвистическую и социокультурную компетенции, обучающийся должен получить необходимую информацию о стране изучаемого языка и её жителях. Источником могут послужить различные журналы, газеты, статьи, в которых говорится о быте, традициях и ценностях народа страны изучаемого языка.

Признавая допустимой и даже необходимой методическую обработку учебных материалов, многие методисты тем временем считают, что эти материалы должны соответствовать вполне определённым требованиям. К этим требованиям относятся: использование аутентичности как лексических единиц, так фразеологии и грамматики, обязательная логически выстроенная связность текста, соответствие используемых языковых средств предлагаемой ситуации, реальность данной ситуации, отражение особенностей национальной ментальности и культуры носителей языка, информативная и эмоциональная насыщенность и т. д. Эти и другие параметры аутентичности текста отличают целостное произведение от простого набора предложений.

В процессе подбора аутентичных текстов для уроков в школе преподаватель проверяет их по следующим критериям:

- нравится ли данный текст лично педагогу или нет, почему;
- что может вызвать трудности у учащихся (языковые, содержательные, оценочные) и если трудностей большое количество, то снижается понимание эстетической ценности выбранного литературного текста, поэтому следует использовать техники, с помощью которых эти трудности восприятия текста можно снять;
- необходимы ли учащимся предварительные знания для понимания текста;
- затрагивает ли содержание текста темы, которые могут быть связаны с жизненным опытом учащихся (сходства, отличия);
- что может заинтересовать учеников, эмоционально взволновать и т.д.;
- отражает ли данный текст реалии страны изучаемого языка, её культуру, быт, обычаи и т. д.;
- закрепляет ли текст существующие традиционные знания о стране и людях или разрушает стереотипы [2].

Чтение – это рецептивный вид речевой деятельности, его основу составляют такие виды деятельности, как восприятие, переработка и осмысление письменного (аутентичного) текста. Чтение как средство обучения используется для овладения языковым материалом. В процессе чтения происходит закрепление введённого языкового материала, стабилизация и совершенствование произносительных навыков, осмысленное членение речевого потока и его интонирование, обогащение лексического запаса и упрочение грамматических навыков, развитие языковой и смысловой догадки.

Умение работать с информацией – одно из ключевых умений, которые заложены в концепции Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [11]. Именно поэтому чтение играет большую роль в процессе обучения иностранным языкам, т. к. в процессе выполнения этого вида речевой деятельности учащийся осмысливает и оценивает прочитанную информацию из текста.

Конечный результат обучения чтению, к которому, непременно, стремятся все преподаватели иностранного языка, – разработка и совершенствование техники чтения, которое характеризуется хорошей скоростью, соответствующей виду чтения, сопровождающегося полным пониманием учащегося и осуществляющегося с минимальной затратой сил читаемого.

Методика работы с аутентичным текстом достаточно сложная. Главными задачами в работе с ним являются: создание условий понимания в целом содержания текста, развитие навыков предположения, догадки, развитие умения игнорировать языковые трудности. Аутентичный текст может стать основой для воспитания навыков межкультурного и межличностного общения.

В данной статье мы бы хотели предложить методические рекомендации для организации работы с аутентичными текстами на уроках английского языка в 8–9 классах.

Работа с аутентичным материалом включает в себя три этапа: предтекстовый, текстовый и послетекстовый [7]. Задача предтекстового этапа – пробудить у учащихся желание познакомиться с текстом. Для того, чтобы снять возможные языковые трудности, мы рекомендуем применять систему предтекстовых упражнений. Для таких видов упражнений очень тщательно отбираются языковые средства текста (реалии страны изучаемого языка, несущих историческую и культурологическую информацию, лексических единиц). Благодаря введению дополнительной информации контекст становится более широким, информация текста как будто бы развёртывается: могут быть использованы картинки, сноски, ссылки. Предтекстовая работа включает в себя: введение в ситуацию, настрой на чтение, чтение и разбор биографии автора текста, включение в проблему представленного текста, активизацию имеющихся знаний по проблемам, снятие возможных языковых трудностей.

С помощью различных вопросов по теме текста учитель активизирует фоновые знания учащихся по той или иной теме. Это ведёт к предвосхищению содержания текста. Внимание учеников можно привлечь с помощью наглядных материалов. Предтекстовая работа также может включать работу с заголовком текста или с его структурой. Данный этап предполагает снятие возможных лексико-грамматических трудностей у учеников. В целом к предварительному этапу относятся такие задания, как: ознакомление с глоссарием и название общей темы текста; догадаться о содержании текста по заголовку; с помощью схемы из ключевых слов догадаться о содержании текста и озаглавить его; определить тему данного текста по иллюстрациям; ответить на вопросы, которые плавно подводят в тематике текста; найти в заглавии слово, которое передаёт оценку автора.

За предтекстовым этапом следует этап прочтения текста (текстовый). Мы считаем целесообразным верно сформулировать задания к предлагаемому тексту на данном этапе. Задания могут быть следующими: по первому абзацу догадаться о теме всего текста; в первом абзаце текста найти предложение, которое содержит главную информацию; прочитать текст и выбрать лексические единицы по теме; указать предложения, в которых наиболее всего раскрывается тема текста; составить план текста, давая заглавие каждому из абзацев текста и т. д.

Последний этап работы с текстом (послетекстовый). На данном этапе главная задача – выражение мнения учащегося о прочитанном. Цель – формирование у учеников навыков и умений в сфере смысловой переработки текста. На данном этапе мы рекомендуем применять такие упражнения, как текстовые и имитативно-репродуктивные. Для того, чтобы закрепить изученный материал и повысить мотивацию творческой деятельности учащихся, рекомендуем применять продуктивно-творческие упражнения, ролевые игры, проектную работу и т. д. В ходе таких упражнений ученики могут: выразить основную мысль текста; сказать, согласны ли они с мнением автора, аргументировать свой ответ; объяснить заглавие текста на основе прочитанного, описать происходящее в тексте (пересказать его); рассказать об эмоциональном состоянии героев; составить диалог героев, монологическое высказывание одного из героев; выделить интересную информацию из рассказа и оценить её и т. д.

Чтение аутентичных текстов и выполнение соответствующих комплексов упражнений оказывает позитивное влияние на эмоциональное состояние личности учащегося, также чтение решает и такие прагматические задачи, как: активизация и обогащение словарного запаса, расширение социокультурной компетентности, улучшение процесса освоения изучаемого иностранного языка с помощью дополнительной мотивации.

Перспективу исследования представляет составление сборника аутентичных текстов для формирования навыков чтения в 8–9 классах.

Литература

1. Воронина Г.И. Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классах школ с углубленным изучением немецкого языка // *Иностранные языки в школе*. 1999. № 2. С. 26–29.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М.: АРКТИ, 2003.
3. Жоглина Г.Г. Развитие умений коммуникативной компетенции на основе использования аутентичных видеодокументов: французский язык, языковой вуз: дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 1998.
4. Казанцева Г.Н. Методика изучения отношения к учебным предметам // *Иностранный язык в школе*. 2007. № 7.
5. Мещерякова Е.В. Теория и практика профессиональной подготовки учителя к педагогическому взаимодействию в современном образовательном пространстве: на материале подготовки учителя иностранного языка: дис. ... д. пед. наук. М., 2002.
6. Мещерякова Е.В. Роль современной социокультурной ситуации в процессе подготовки будущего воспитателя (на материале английского языка): теоретико-методологическое исследование. Волгоград: Перемена, 1999.
7. Мещерякова Е.В., Исаева И.С. Лингводидактический потенциал блога в обучении английскому языку // *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 4. С. 59. [Электронный ресурс]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20589> (дата обращения: 12.05.20).
8. Носонович Е.В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам // *Иностранные языки в школе*. 1999. № 1. С. 11–16.
9. Папахина Р.Р. Использование аутентичных материалов при обучении английскому языку // *Воспитание и обучение: теория, методика и практика: сб. материалов VIII Междунар. науч.-практ. конф. (г. Чебоксары, 6 нояб. 2016 г.)*. Чебоксары: Интерактив плюс, 2016. С. 278–279.
10. Эшбоева Д. А. Сущность и классификация «аутентичных материалов» // *Молодой ученый*. 2014. С. 454–456. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/69/11907/> (дата обращения: 15.05.2020).
11. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС). [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 15.05.2020).
12. Harmer J. *How to teach English*. London: Pearson, 2010.
13. Morrow K. *Authentic Texts in ESP / K. Morrow, S. Holden (Ed.) // English for specific purposes*. London: Modern English Publications. 1977. PP. 13–16.

MARIYA DOBYKINA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

AUTHENTIC MATERIALS IN THE DEVELOPMENT OF READING SKILLS IN THE 8–9TH GRADES

The article deals with the authentic materials that used in the development of reading skills in the 8–9th grades.

There are considered the basic definitions of the concept “authentic materials”, the requirements to the authentic texts and their advantages in the process of teaching to read.

There are suggested the methodological recommendations of using the authentic materials in teaching to read in the 8–9th grades.

Key words: *authenticity, authentic materials, authentic texts, reading, methodological recommendations.*

УДК 159.99

И.И. ЖЕМЧУГОВА

(ivonna52007@yandex.ru)

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина

ФАКТОРЫ СОХРАННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТА В ПОЖИЛОМ ВОЗРАСТЕ*

Представлен краткий обзор современных исследований, посвященных возрастным когнитивным изменениям. Описываются структурные и функциональные изменения головного мозга, а также роль физиологических и средовых факторов, способствующих успешному нейрокогнитивному старению, в частности сохранению кристаллическому интеллекту. Рассматриваются модели, объясняющие компенсаторные возможности в пожилом возрасте.

Ключевые слова: *подвижный интеллект, кристаллический интеллект, когнитивное старение, пожилой возраст, когнитивный резерв, образ жизни.*

Одно из последних испытаний, с которым сталкивается человек на своем жизненном пути, – это старение. Уход на пенсию, потеря близких, отсутствие должного внимания со стороны детей и внуков – то, с чем сталкивается пожилой человек. Социальная депривация усиливает инволюционные процессы и приводит к ускоренному физиологическому, эмоциональному и когнитивному увяданию. Уровень развития современной медицины позволяет продлить «биологическую» жизнь, простимулировать работу сердца, скорректировать зрение, заменить органы. Однако, поддержание психического благополучия все еще остается неразрешенной проблемой. В связи с этим, увеличивается количество исследований, направленных на установление закономерностей изменения психических процессов и личности в пожилом возрасте, а также поиск факторов, препятствующих/способствующих ускоренному старению. Проблема, безусловно, является междисциплинарной и требует системного изучения всех аспектов жизни человека: включая как генетическую предрасположенность, так и культурные особенности общества.

В стареющем организме происходят комплексные биохимические, физиологические и структурные изменения, которые непосредственно влияют на качество психической деятельности. Одними из наиболее выраженных изменений являются: уменьшение объема мозга, увеличение полости желудочков, уменьшение дендритного ветвления в префронтальной коре и гиппокампе, снижение нейрогенеза, что в конечном итоге приводит к патологиям во всех когнитивных процессах. Наиболее уязвимой считается память.

Большинство исследовательских работ сосредоточено преимущественно на изучении закономерностей и особенностей изменения памяти в пожилом возрасте. Однако, память является лишь элементом сложной системы познания. Вместе с другими познавательными процессами и исполнительными функциями память характеризует интеллектуальные способности человека. Понятие интеллект является достаточно многогранным. До сих пор у ученых не существует единого мнения относительно его природы. С одной стороны, под интеллектом можно подразумевать обширные знания, богатый опыт и развитые познавательные навыки – кристаллизованный интеллект. С другой стороны, интеллект может быть охарактеризован как способность человека к творческому абстрактному мышлению, распознаванию паттернов и решению проблем – подвижный интеллект. Последний тесно связан с рабочей памятью, а также интерференционным контролем, способностью подавлять несущественную информацию. Таким образом, ключевым компонентом подвижного интеллекта является способность сохранять фокус внимания на релевантной задаче информации в рабочей памяти. Как правило, в старости наблюдается снижение количественных показателей преимущественно в подвижном интеллекте, при этом кристаллический интеллект и языковые способности остаются относительно устойчивы-

* Работа выполнена под руководством Лавровой М.А., старшего преподавателя кафедры клинической психологии и психофизиологии ФГАОУ ВО «УрФУ имени первого Президента России Б.Н. Ельцина».

ми. Согласно предположениям, снижение способностей решать комплексные неоднозначные задачи в пожилом возрасте возникает в результате реорганизации функциональной архитектуры головного мозга: активность нейронных сетей становится менее дифференцированной. Например, J. Poddar и другие исследователи продемонстрировали, с одной стороны, увеличение интегрированной активности мозга у пожилых людей, с другой, негативную связь между снижением уровня дифференцированной активности и уровнем подвижного интеллекта [10].

Кроме того, множество исследований направлены на установление закономерностей между изменением структуры мозга и уровнем интеллектуальных возможностей. Согласно обзору, проведенному J. Oschwald и другими учеными, больше половины исследований установили положительную взаимосвязь между объемом серого вещества головного мозга и степенью сохранности интеллектуальных способностей. Наиболее заметное снижение подвижного интеллекта наблюдается при уменьшении объема серого вещества в гиппокампе, парагиппокампальной извилине, энторинальной коре, а также, в целом, при истончении серого вещества в коре больших полушарий. Была также показана и обратная закономерность: кристаллический и подвижный интеллект оказывают разное влияние на скорость структурных изменений в головном мозге. Аналогичные исследования проводились в отношении белого вещества. Часть из них продемонстрировала положительную корреляцию между степенью сохранности ассоциативных волокон и уровнем подвижного интеллекта [8].

Поиск анатомических и физиологических коррелятов снижения интеллекта является достаточно проблематичным, т. к. никогда нельзя судить однозначно о причинно-следственной связи. Как известно, мозг обладает большой пластичностью и способен компенсировать возникающие функциональные недостатки в течение всей жизни человека. Мозг в пожилом возрасте, действительно, теряет свои структурные преимущества, однако, данный процесс сопровождается активной адаптацией и появлением новых возможностей. В связи с этим, среди некоторых работ можно наблюдать весьма противоречивые данные. Так, Р.М. Greenwood отмечает, что была установлена отрицательная корреляция между объемом коры головного мозга и успешностью выполнения задач [4].

Особенности компенсации в пожилом возрасте рассматриваются в модели компенсаторных перестроек. В соответствии с данной моделью, изменение когнитивных функций может быть, с одной стороны, связано с нарушением мозговых структур (например, в результате инсульта), приводящих к их ослаблению / утрате, с другой стороны, когнитивные функции могут изменять свои структурные очертания, вовлекая дополнительные сети мозга.

Предполагается, что способность к процессам перестройки обусловлена факторами нейрогенеза и синаптогенеза, возникающих в процессе обучения, освоения языков, физической активности, а также обратным процессом – нейронным истощением, который может являться результатом регулярного стресса, алкогольной интоксикации, высокого давления и пр. Первый фактор будет способствовать развитию пластичности, второй – стимулировать формирование компенсаторных механизмов, в последствии приводя к задержки негативных когнитивных изменений [8]. В связи с этим внимание ученых стало все больше сосредотачиваться на поиске тех факторов, которые могут обеспечить здоровое когнитивное старение и поддержание интеллектуальной стабильности в пожилом возрасте.

Много исследований направлено на изучение роли питания в сохранении когнитивного благополучия. Интенсивность негативных биохимических изменений, происходящих в стареющем мозге, может быть во многом связана с типом диеты. Так, например, предпочтение высокоуглеводной диеты может приводить к увеличению амилоидной нагрузки на головной мозг, что ассоциируется с рисками развития болезни Альцгеймера [14]. Напротив, потребление в большом количестве молочного белка индуцирует активность нейротрофических факторов в гиппокампе, что оказывает положительное воздействие на когнитивные функции [6]. В 2017 г. V. Rantalainen и другие исследователи опубликовали результаты лонгитюдного исследования влияния продолжительности грудного вскармливания на степень сохранности когнитивных способностей в пожилом возрасте. Результаты показали, что участни-

ки, находившиеся на грудном вскармливании, обладали более высокими баллами общего интеллекта, чем контрольная группа. Кроме того, группы, находившиеся на грудном вскармливании больше 3 месяцев, с возрастом демонстрировали улучшение результатов в тесте вербального рассуждения [11].

Достаточно хорошо изучено влияние физической активности на уровень сохранности когнитивных функций: так, регулярная физическая активность усиливает нейротрофические, противовоспалительные процессы, а также способствует развитию стрессоустойчивости, т. е. оказывает системный нейропротекторный эффект [9]. В исследовании, проведенном К. Rehfeld с коллегами, было показано, что как танцевальная, так и спортивная нагрузка в течение 90 или 180 минут два раза в неделю на протяжении 15 месяцев ассоциировалась со значимыми улучшениями в подвижном интеллекте и рабочей памяти у пожилых людей [12].

Традиционно, внимание уделяется таким факторам, как образование, особенности стиля жизни, широта социального взаимодействия и др. На основании клинических наблюдений и данных исследований была разработана концепция когнитивного резерва, согласно которой люди, обладающие более высоким уровнем когнитивного резерва, способны успешно компенсировать связанные с возрастом структурные нарушения за счет развитых в процессе жизни социальных и когнитивных навыков [13]. Когнитивный резерв включает в себя следующие компоненты: более развитые структуры мозга, отвечающие за выполнение привычных видов деятельности, компенсаторные и неспецифичные процессы [1].

Одно из важных значений в поддержании когнитивных способностей в старости имеет уровень образования. Например, Н. Christensen и другие ученые в серии исследований роли образования на интеллект установили связь между уровнем образования и кристаллическим интеллектом. Результаты показали более выраженное снижение уровня кристаллического интеллекта у пожилых людей с низким уровнем образования, при этом не было установлено подобной закономерности для подвижного интеллекта [3]. Исследуется также роль профессионального опыта в поддержании когнитивного благополучия. Например, профессии, требующие большей интеллектуальной и творческой вовлеченности, могут способствовать поддержанию когнитивного потенциала в старости [15].

Важное значение имеют личностные особенности пожилого человека. Т. Gregory с коллегами предположили, что открытость новому опыту будет определять успешность адаптации к новой среде, а также влиять на степень удовлетворенности качеством жизни, что может способствовать успешному старению. Кроме того, открытость новому опыту, как личностная черта, определяет мотивацию человека к получению новых знаний и расширению мировоззрения, что может оказывать положительное воздействие на когнитивные функции в процессе старения [5].

Напротив, переживание пожилым человеком соевй ненужности и изолированности приводит к негативным физиологическим и психическим изменениям. Так, эмоциональный стресс, связанный с чувством одиночества, будет приводить к ускоренным необратимым изменениям в ЦНС за счет длительного повышения уровня кортизола и усиления воспалительных реакций [2]. В ряде исследований была установлена негативная связь между интенсивностью чувства одиночества и интеллектом. Кроме того, одинокие пожилые люди имеют более высокие риски развития болезни Альцгеймера [7].

Таким образом, интенсивность когнитивных изменений в пожилом возрасте определяется как внутренними, так и внешними факторами, что нашло отражение в модели компенсаторных перестроек, а также концепции когнитивного резерва. В связи с этим, успешность профилактики во многом будет зависеть от системности проводимых мероприятий, а также от времени начала их осуществления. Многие исследователи отмечают, что структурные изменения в головном мозге начинают происходить задолго до наступления первых симптомов когнитивного дефицита. Этот факт приводит к пониманию необходимости развития ценностного отношения к здоровью в молодом возрасте и формированию положительных установок в отношении здорового образа жизни, который будет оказывать значительную роль на сохранность когнитивных функций в старости.

Литература

1. Стрижицкая О.Ю. Когнитивный резерв как психологический и психофизиологический ресурс в период старения // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 16. Психология. Педагогика. 2016. № 2. С. 79–87.
2. Boss L., Kang D.H., Branson S. Loneliness and cognitive function in the older adult: a systematic review // *International Psychogeriatrics*. 2015. Vol. 27(4). P. 541–553.
3. Christensen H., Korten A.E., Jorm A.F., Henderson A.S., Jacomb P.A., Rodgers B. Education and decline in cognitive performance: compensatory but not protective // *International journal of geriatric psychiatry*. 1997. Vol. 12(3). P. 323–330.
4. Greenwood P.M. Functional Plasticity in Cognitive Aging: Review and Hypothesis // *Neuropsychology*. 2007. Vol. 21(6). P. 657–673.
5. Gregory T., Nettelbeck T., Wilson C. Openness to experience, intelligence, and successful ageing // *Personality and Individual Differences*. 2010. Vol. 48, P. 895–899.
6. Nagai A., Mizushige T., Matsumura S., Inoue K., Ohinata K. Orally administered milk-derived tripeptide improved cognitive decline in mice fed a high-fat diet // *The FASEB Journal*. Vol. 33(12).
7. O’Luanaigh C., O’Connell H., Chin A.-V., Hamilton F., Coen R., Walsh C., Walsh J.B., Caokley D., Cunningham C., Lawlor B.A. Loneliness and cognition in older people: The Dublin Healthy Ageing study // *Aging & Mental Health*. 2011. Vol. 16(3). P. 347–352.
8. Oswald J., Guye S., Liem F., Rast P., Willis S., Röcke C., Jäncke L., Martin M., Mérillat S. Brain structure and cognitive ability in healthy aging: a review on longitudinal correlated change // *Reviews in the neurosciences*. 2019. Vol. 31(1). P. 1–57.
9. Phillips C. Lifestyle Modulators of Neuroplasticity: How Physical Activity, Mental Engagement, and Diet Promote Cognitive Health during Aging // *Neural Plasticity*. 2017.
10. Poddar J., Pradhan M., Ganguly G., Chakrabarti S. Biochemical Deficits and Cognitive Decline in Brain Aging: Intervention by Dietary Supplements // *Journal of chemical neuroanatomy*. 2019. Vol. 95. P. 70–80.
11. Rantalainen V., Lahti J., Henriksson M., Kajantie E., Mikkonen M., Eriksson J.G., Raikonen K. Association between breastfeeding and better preserved cognitive ability in an elderly cohort of Finnish men // *Psychological Medicine*. 2018. Vol. 48. P. 939–951.
12. Rehfeld K., Hokelmann A., Lehmann W., Blaser P. Dance training is superior to repetitive physical exercise in inducing brain plasticity in the elderly // *Public Library of Science*. 2018. Vol. 13(7).
13. Scarmeas N., Stern Y. Cognitive Reserve and Lifestyle // *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*. 2003. Vol. 25(5). P. 625–633.
14. Taylor M.K., Sullivan D.K., Swerdlow R.H., Vidoni E.D., Morris J.K., Mahnken J.D., Burns J.M. A high-glycemic diet is associated with cerebral amyloid burden in cognitively normal older adults // *American journal of clinical nutrition*. 2017. Vol. 106(6). P. 1463–1470.
15. Volf N.V., Privodnova E.Y., Belousova L.V. The impact of the intellectual environment of professional activities on creative capacity in aging: peculiarities of associations with characteristic of attention and intelligence // *Zhurnal vissei nervnoi deyatelnosti imeni I.P. Pavlova*. 2019. Vol. 1. P. 51–64.

IVONNA ZHEMCHUGOVA

Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin

FACTORS OF THE SAFETY OF INTELLIGENCE IN ELDERLY AGE

The article deals with the brief review of the modern researches devoted to the cognitive changes. There are described the structural and functional changes of the brain and the role of the physiological and environmental factors supporting the successful neurocognitive aging including the safety of the crystal intelligence. There are considered the models explaining the compensation abilities in the elderly age.

Key words: *fluid intelligence, crystal intelligence, cognitive aging, elderly age, cognitive reserve, way of living.*

УДК 37.08

И.Н. ЛЫСАНОВА, О.В. ЗАБРОВСКАЯ

(ilysanova@list.ru, OV.Zabrovskaya@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ФОРМИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У СОВРЕМЕННОГО РУКОВОДИТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Раскрывается сущность управленческой культуры и необходимость ее формирования сегодня у современных руководителей дошкольных образовательных учреждений. Особое внимание уделено вопросу организации процесса формирования управленческой культуры у заведующих ДОУ.

Ключевые слова: управленческая культура, культура управления, культура управленческой деятельности, менеджер образования, педагогическая культура руководителя, система управления коллективом.

Модернизация российского образования вызвала острую потребность в подготовке эффективных управленческих кадров, нацеленных на решение широкого круга задач и достижение современного качества образования.

Происходящие интенсивные изменения в образовательных учреждениях требуют от руководителей готовности к управленческой деятельности, обладающих управленческим сознанием и мышлением. Кроме того, современный руководитель должен обладать значительной кругом научных знаний по управлению, планированию, организации с целью мотивации и контроля работы педагогического коллектива.

Результаты научных исследований свидетельствуют о том, что культура управления лежит в основе успешного руководства педагогической системой, которая предполагает осознание и осмысление опыта всей управленческой деятельности. Анализ практики работы дошкольных образовательных организаций показывает, что разработка системы управления педагогическим коллективом ведется без применения научных методов и без учета особенностей образовательного учреждения.

В связи с этим сегодня чрезвычайно востребованы руководители с высоким уровнем управленческой культуры, что обусловлено растущими требованиями к уровню профессионализма менеджеров в образовании.

В современной науке существует несколько подходов к определению сущности понятия «управленческая культура». Так, в исследованиях Я.В. Олейниковой управленческая культура отождествляется с культурой делового общения и педагогической культурой руководителя [4].

Психологическая наука в лице А.В. Петровского склонна рассматривать личность руководителя образовательной организации сквозь призму личностных характеристик [5].

В зарубежных исследованиях М. Вудкока и И. Анскоффа также личность руководителя и его профессиональные качества как предпосылки эффективного управления вызывают огромный интерес [1].

Таким образом, несмотря на многообразие взглядов, методология понятия «управленческая культура» практически не разработана.

Кроме того, нет однозначности в понимании структуры управленческой культуры. Сопоставление и анализ точек зрения представителей разных подходов позволили обозначить между ними принципиальные отличия.

Так, изучая структуру управленческой культуры, В.А. Сластенин выделил аксиологический, технологический и личностно-творческий компоненты [8].

В.П. Позняков выделяет совершенно другие компоненты, такие как мотивационно-ценностный, профессионально-гностический, социально-психологический, организационно-технологический [6].

Анализ современных исследований позволяет утверждать, что структурный состав управленческой культуры представляет собой совокупность профессиональных, культурологических и личностных качеств.

С этих позиций управленческая культура, выступая одним из структурных компонентов культуры личности, оказывает непосредственное влияние на творческую самореализацию субъекта и позволяет распространить управленческие знания, умения и навыки во все сферы деятельности.

Можно предположить, что процесс становления управленческой культуры руководителя дошкольной образовательной организации (ДОО) начинается еще до назначения на должность, еще в момент зачисления в кадровый резерв будущего руководителя дошкольной образовательной организации.

Результаты современных исследований доказывают целесообразность выхода руководителей на другой, более высокий уровень профессионализма с целью развития у них управленческой культуры. Это становится возможным благодаря тому, что субъект самореализуется в профессиональной деятельности и овладевает мастерством управления, которое, по признанию ученых, заключается в правильном выборе эффективных методов управленческой деятельности, что и составляет образ идеального управленца. Нельзя забывать и о креативном подходе к управлению, что также обеспечивает руководителю творческую и эффективную самореализацию в профессиональной деятельности.

Экспериментальное исследование показало, что только 38% руководителей дошкольных образовательных организаций обладают высоким уровнем управленческой культуры. 32% управленцев испытывают трудности в управлении коллективом. Авторитарный стиль управления в качестве приоритетного не позволяет реализовывать стратегию сохранения позитивных взаимоотношений в коллективе. Для них характерен уход от компромиссов и фиксация на собственных целях. У 30% заведующих был выявлен начальный уровень сформированности управленческой культуры, характеризующийся узким исполнением конкретных управленческих и профессиональных задач.

Полученные результаты послужили ориентиром в нашей опытно-экспериментальной работе.

С этой целью нами была разработана модель процесса формирования управленческой культуры у руководителей дошкольных образовательных организаций, которая состояла из трех этапов.

Первый этап – мотивационно-ценностный. Целью данного этапа являлось повышение профессиональной компетентности руководителей образовательных организаций.

Второй этап – деятельностно-практический. Целью данного этапа являлось совершенствование у руководителей способов эффективного управления коллективом.

Третий этап – рефлексивно-оценочный. Целью данного этапа являлось повышение общей культуры руководителей.

Проведенная опытно-экспериментальная работа показала, что значительно повысился уровень управленческой культуры у руководителей по всем показателям: они мобильны, имеют высокий уровень рефлексии, обладают творческим потенциалом, правильно используют стиль руководства, умеют перестраиваться, правильно принимать управленческие решения, имеют высокую профессиональную подготовку. Полученные данные свидетельствуют об эффективности проведенной работы.

Подводя итоги работы по оптимизации процесса формирования управленческой культуры у современных руководителей образовательных организаций пришли к выводу, что решение глобальных проблем управления невозможно без опоры на базовые ценностные ориентации руководителя, направленные на достижение стратегически проектируемых целей.

Современный руководитель ДОО должен обладать высокой культурой управленческой деятельности, которая представлена не только личностными, но и профессионально-значимыми компетенциями. Наличие данного вида культуры в арсенале современного управленца позволит успешно реализовывать административные и социально-психологические функции управления, а также все меры управленческого воздействия, направленные на формирование развитой организационной культуры учреждения.

Литература

1. Вудкок М., Френсис Д., Раскрепощенный менеджер. Для руководителя – практика: пер.с англ. М.: Дело, 1991.
2. Джаджа С.Е. Средства формирования управленческой культуры руководителей образовательных учреждений: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2000.
3. Дорожкин Ю.Н., Орешников И.М. Управленческая культура кадров в условиях реального времени. М.: Академия, 2008.
4. Олейникова Я.В., Культура поведения как фактор профессиональной успешности // Парадигма. 2008. № 1. с. 23–26.
5. Петровский А.В., Личность, деятельность, коллектив. М.: Политиздат, 1982.
6. Поздняков А.Л. Новые тенденции в управлении качеством образования: моногр. Юрьев В.М., Поздняков А.Л., Слетков Н.Н. и др. – Тамбов: Изд-во ТГУ, 2006.
7. Речкин Н.С. Управленческая культура: Состояние и тенденции трансформации в муницип. системе образования. Социол. аспект: дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 1998.
8. Слостенко В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: Магистр, 1997.
9. Ширан А.А., Петровская М.В. Управленческая культура преподавателя военного вуза как акмеологический феномен // Акмеология. 2014. № S1-2. С. 246–248.

IRINA LYSANOVA, OLGA ZABROVSKAYA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

DEVELOPMENT OF MANAGERIAL CULTURE OF MODERN HEADS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

The article deals with the essence of the managerial culture and the necessity of its development of modern heads of preschool educational institutions. There is paid special attention to the issue of organizing the process of developing the managerial culture of the heads of preschool education institutions.

Key word: managerial culture, management culture, culture of management activity, education manager, educational culture of heads, management system of staff.

УДК 372.4

Е.С. МИХАЛЬКОВА, О.В. НАУМЕНКО

(katya.mikhalkova.99@mail.ru, nauenkoov@bk.ru),

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ЭЛЕМЕНТЫ ИСТОРИЗМА В СОДЕРЖАНИИ УРОКОВ МАТЕМАТИКИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Рассматриваются сущность и виды понятия «элемент историзма», его роль в формировании познавательного интереса и развитии личности ребёнка. Статья посвящена анализу возможностей дополнения содержания начального математического образования элементами историзма. Авторами представлены результаты анализа включенности историзмов в содержание трёх учебно-методических комплектов из Федерального перечня, допущенных к использованию в общеобразовательных школах в настоящее время.

Ключевые слова: *элемент историзма, обучение математике, познавательный интерес, учебно-методический комплекс «Школа России», учебно-методический комплекс «Перспектива», учебно-методический комплекс «Начальная школа XXI века».*

В настоящее время, в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (2009 г.) [10] обучение в начальной школе нацелено на всестороннее развитие личности ребёнка. В связи с этим высокие требования предъявляются ко всем учебным предметам, в частности и к математике. И это обоснованно, т. к. в начальной школе дети младшего школьного возраста усваивают основные математические понятия и получают представления, без постижения которых дальнейшее их обучение этому важному предмету не представляется возможным. Кроме того, именно этот учебный предмет существенно влияет на развитие логического мышления и пространственного воображения учащихся, формирование алгоритмической культуры и умения работать с информацией.

Однако математика, наряду с практической значимостью, – довольно абстрактная наука, которая вызывает у младших школьников некоторые затруднения в её усвоении. Дети младшего школьного возраста, в силу непонимания сущности отдельных вопросов данного предмета и невозможности таким образом связать его с практической деятельностью в окружающем мире, теряют к нему и интерес. Так, перед учителем начальных классов постоянно стоит задача создания условий для формирования, поддержки и дальнейшего роста познавательного интереса младших школьников.

Одним из ведущих приёмов формирования познавательного интереса у детей младшего школьного возраста является гуманитаризация математического образования, что возможно, среди прочего, путем включения исторического материала в содержание уроков математики начальной школы. Именно при таком дополнении содержания математического образования младшие школьники погружаются не только в прошлое нашей страны, мира, людей, но и в историю развития самой науки математики – в историю происхождения математических понятий и процессов, проникая тем самым в самую суть её явлений и постигая данную науку в наивысшей степени. Такие дополнения называют историзмами.

Под элементом историзма в обучении математике, в контексте данного исследования мы понимаем любое единичное высказывание, любой единичный факт, имеющий непосредственное отношение к истории математики (например, биографическая справка, цитирование первоисточника, демонстрация портретов математиков, решение старинной задачи) [2].

В.Ф. Ефимов обращал внимание на большое значение включения историко-познавательных сведений в образовательное пространство младшего школьника, выделяя следующие методологические и педагогические задачи [1]:

– установление диалектической взаимосвязи между историей страны, края, человечества и историей развития математики;

- установление причинно-следственных связей, закономерностей исторического процесса;
- углубление, расширение, конкретизация, повторение и закрепление знаний по предмету;
- активизация познавательной деятельности учащихся, установление взаимосвязи между учебной и внеучебной работой учащихся и приобщение их к самостоятельному добыванию знаний.

В исследованиях О.В. Науменко, О.Н. Макара отмечается, что элементы историзма не только пробуждают заинтересованность ученика в математике, но делают данный предмет более доступным и понятным и тем самым способствуют более качественному усвоению математических знаний, но и расширяют кругозор, формируют предпосылки научного мировоззрения ребёнка и содействуют его нравственно-патриотическому воспитанию [3, 5, 6].

Широкую возможность применения элементов историзма в обучении математике младших школьников отображает их разнообразие. Анализ методической литературы и передового педагогического опыта [1, 2, 3, 5, 8, 9 и др.] показал, что в начальном курсе математики обычно используется исторический материал, приведенный ниже по частоте обращения к нему педагогов:

- 1) старинные меры величин;
- 2) задачи с историческим содержанием;
- 3) сведения о возникновении математических терминов и символов;
- 4) сведения из истории математических открытий;
- 5) биографические сведения о выдающихся математиках.

Среди педагогов начальной школы существует мнение, что, несмотря на немалую роль исторического материала на уроках математики в начальной школе и его разнообразие, в учебных программах начального математического образования и соответствующих учебно-методических комплексах он используется достаточно редко, что создаёт проблемы в использовании историзмов на уроках математики. Последнее определяет необходимость более глубокого изучения данного вопроса.

Для анализа возможностей дополнения содержания начального математического образования элементами историзма нами были рассмотрены три учебно-методических комплекса начальной школы, учебники которых вошли в Федеральный перечень учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования организациями, осуществляющими образовательную деятельность [7] в настоящее время.

Сегодня наиболее распространённым учебно-методическим комплексом начальной школы является «Школа России». В концепции данного учебно-методического комплекса указано, что в курсе «Математика» присутствуют текстовые задачи, в сюжетах которых предусмотрены сведения из исторического прошлого нашей страны – о продолжительности Великой Отечественной войны и о победе в ней, о возрасте Российского флота, о современных достижениях России в области космонавтики, о богатом культурном наследии страны (например, о годах жизни А.С. Пушкина, о собрании сочинений Л.Н. Толстого) и т. д. [9].

Однако, анализируя учебники с 1 по 4-й классы данного учебно-методического комплекса (УМК), авторами которых являются М.И. Моро, М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова и др. [4], мы обратили внимание на то, что элементы историзма встречаются достаточно редко. Задачи с историческим содержанием были найдены при изучении учебников 3 и 4-го класса УМК «Школа России». Также учащимся начальных классов предлагается познакомиться с римской нумерацией – школьники учатся записывать, читать и сравнивать числа, обозначенные римскими цифрами, выполнять арифметические действия над ними. Отдельные же темы, непосредственно связанные с историческим материалом или исторические справки, отсутствуют. Таким образом, с одной стороны, учитель может по своему желанию включать различные элементы историзма в урок математики, но с другой стороны – ему необходимо потратить немало времени на отбор такого содержания, соответствующего тематике математических занятий и возрасту учащихся.

Согласно пояснительной записке к учебникам по математике завершённой предметной линии «Учусь учиться» для 1–4-го классов Л.Г. Петерсон (УМК «Перспектива»), учащиеся знакомятся

как с историей развития математического знания на Руси, с историческими событиями, раскрывающими героическое прошлое нашей страны, со старинными русскими задачами, так и со старинными задачами великих учёных-математиков [8].

Осуществив анализ учебников с 1-го по 4-й классы Л.Г. Петерсон [7], можно сделать вывод о том, что они в полной мере обогащены разнообразным историческим материалом, имеющим огромное воспитательное и развивающее значение. Учащиеся имеют возможность решать занимательные старинные задачи, интенсивно развивающие их логическое мышление, внимание, творческие способности, а также текстовые задачи, где содержатся сведения о важнейших событиях в истории нашей страны: Куликовской битве, Великой Отечественной войне. Они могут знакомиться со старинными русскими единицами измерения: шаг, ладонь, фут, дюйм, сажень. Решая задачи великих учёных-математиков (известного среднеазиатского математика Мухаммеда ибн-Мусы ал Хорезми, арабского учёного Анания Ширакаци, индийского математика Сридхары), дети младшего школьного возраста могут познакомиться с их биографией, вкладом в становление науки «математика» и таким образом расширить свой кругозор.

Обращаем внимание на то, что, в этом комплексе учебников, помимо отдельно встречающихся элементов историзма, разработаны целые уроки, посвящённые истории развития математики: «Арифметика каменного века», где учащиеся знакомятся с тем, как древние люди вели счёт, «Живая счётная машина» – учащиеся узнают о ведении счёта с помощью пальцев, «Из истории календаря», «Из истории дробей» и др.

УМК «Начальная школа XXI века» [11] является одним из популярных учебно-методических комплексов начальной школы. Историческому материалу в учебниках В.Н. Рудницкой, Т.В. Юдачевой посвящена специальная рубрика «Путешествие в прошлое». Элементы историзма в УМК «Начальная школа XXI века» присутствуют со 2-го класса.

Большое внимание в данном учебно-методическом комплексе уделяется старинным мерам величин: во 2-м классе младшие школьники узнают о таких старинных единицах измерения, как пядь, вершок, аршин, косая сажень, пуд; в 3-м классе – фунт, миля, верста, ведро и бочка; в 4-м классе – дюйм.

В учебниках этого УМК предлагаются к решению занимательные старинные задачи, а также приводятся сведения из истории развития математики: как считали в далёком прошлом, как появились числа, какими цифрами мы пользуемся для записи чисел и что такое арифметика. Представлен и такой занимательный исторический материал, как знакомство с биографией великих учёных-математиков и их выдающихся открытий. Этот исторический материал интересен тем, что младшим школьникам не даётся полная информация об открытиях учёных, об их необычных математических ситуациях из жизни, и учащиеся должны сами понять логику находок великих математиков и найти их выход из той или иной ситуации.

Таким образом, анализ учебников УМК «Начальная школа XXI века» [11] и «Перспектива» (автор – Л.Г. Петерсон) [7] показал, что возможность применения элементов историзма в обучении математике детей младшего школьного возраста реализуема. Однако обратим ещё раз внимание на то, что в настоящее время именно УМК «Школа России» [4] является наиболее распространённым учебно-методическим комплексом, в учебниках которого исторический материал практически не встречается, и, исходя из этого, дополнение историзмов в учебный процесс полностью зависит от самого учителя.

На наш взгляд, не следует пренебрегать потенциалом историзмов в содействии всестороннему развитию личности, формирования интереса к математике, и при отсутствии или недостаточности исторического материала в УМК учителю начальных классов надлежит самостоятельно подобрать материал и продумать место его включения. Несомненно, можно порекомендовать педагогам, реализующим образовательный процесс в рамках комплекса «Школа России», воспользоваться опытом разработчиков УМК «Перспектива» и «Начальная школа XXI века» включения доступных и интересных младшим школьникам историзмов в содержание уроков математики начальной школы.

Литература

1. Ефимов В.Ф. Использование исторических сведений на уроках математики в начальной школе // Начальная школа. 2004. № 6. С. 74–80.
2. Ишкова О.И. Интеграция исторических и математических знаний при обучении младших школьников: учебно-методическое пособие для учителей начальных классов, студентов, преподавателей педагогических колледжей. 2015. [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/npo-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/2016/02/29/integratsiya-istoricheskikh-i-matematicheskikh> (дата обращения 27.09.2020).
3. Макара О.Н. Методический аспект использования исторического материала в обучении математике // Начальная школа До и После. 2014. № 6. С. 23–26.
4. Моро М.И., Бантова М.А., Бельтюкова Г.В. [и др.] Математика. 1–4 классы. в 2-х ч. М.: Просвещение, 2019.
5. Науменко О.В. Формирование познавательного интереса во взаимосвязи с самооценкой у учащихся классов педагогической поддержки: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2000.
6. Науменко О.В. Формирование познавательного интереса во взаимосвязи с самооценкой у подростков при реализации ФГОС основного общего образования // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2013. № 2(22). С. 25–33. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1367239914.pdf> (дата обращения: 30.09.2020).
7. Петерсон Л.Г. Математика: 1–4 классы: в 3 ч. М.: БИНОМ, Лаборатория знаний, 2018.
8. Петерсон Л.Г. Пояснительная записка к завершённой предметной линии учебников по математике «Учусь учиться». 1–4 кл. М.: Просвещение, 2018.
9. Плешаков А.А., Железникова О.А. Концепция учебно-методического комплекса «Школа России»: пособие для учителей общеобразовательных организаций. М.: Просвещение, 2013.
10. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. от 31.12.2015) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (зарегистрировано в Минюсте России 22.12.2009 № 15785) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/ (дата обращения: 10.09.2020).
11. Приказ Минпросвещения России от 20.05.2020 № 254 «Об утверждении федерального перечня учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования организациями, осуществляющими образовательную деятельность» (зарегистрировано в Минюсте России 14.09.2020 № 59808) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_362166/2ff7a8c72de3994f30496a0ccbb1ddafdaddd518/ (дата обращения: 28.09.2020).
12. Рудницкая В.Н. Математика. 2–4 классы: в 2-х ч. М.: Вентана-Граф, 2018.

EKATERINA MIKHALKOVA, OLGA NAUMENKO
Volgograd State Socio-Pedagogical University

ELEMENTS OF HISTORICISM IN THE CONTENT OF MATHEMATICS LESSONS OF PRIMARY SCHOOL

The article deals with the essence and kinds of the notion “element of historicism”, its role in the formation of the cognitive interest and the development of the child’s personality. The article is devoted to the analysis of the potential of the addition of the content of the primary mathematical education by the elements of historicism.

The authors present the results of the analysis of the including the historicisms in the content of three teaching materials from the Federal list admitted to the usage in general education schools at the present time.

Key words: *element of historicism, teaching mathematics, cognitive interest, teaching materials “School of Russia”, teaching materials “Perspective”, teaching materials “Primary school of XXI century”.*

УДК 372.8

А.Н. ОГАР

(nikolaevnaangelinka@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

МЕТОДИКА РАБОТЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ С ПРОСТОЙ МЕТАФОРой*

Рассматривается метафора как особый тип тропа, благодаря употреблению которого речь человека становится выразительной. Изучение простой метафоры в начальной школе – важный процесс, осуществляемый в определённой последовательности.

Ключевые слова: простая метафора; троп; ознакомительный, практический, творческий этапы изучения метафоры; приёмы изучения метафоры.

Каждому из нас хочется слушать и воспринимать именно ту речь, которая приятна и понятна для нас, как мелодия, льётся и проникает в тонкие ноты нашей души. И это понятно, ведь человек с детства стремится видеть и слышать вокруг себя прекрасное и вдохновляющее его. Для того чтобы развивать и усовершенствовать это чувство в детском сознании, мы и пытаемся привить ребёнку умение использовать в речи различные изобразительно-выразительные средства родного языка. Изобразительно-выразительные средства складываются из художественных приемов, создающих образность повествования. Именно благодаря им русский язык неповторим, колоритен и поэтически ярок [10].

Среди разнообразия изобразительно-выразительных средств особый интерес представляют тропы – слова и выражения, употребляемые в переносном смысле с целью создания эмоционального образа при описании какого-либо явления. Тропы дают возможность не только понять, но и прочувствовать то, что описано или сказано словами и выражениями.

Метафора, как сказали Дж. Лакофф и М. Джонсон, пронизывает всю нашу повседневную жизнь и проявляется в языке, в мышлении и действии [5]. Этот один из главных видов тропов играет большую роль в развитии речи младшего школьника. Усвоение метафоры – нелёгкий процесс, ведь в основе любого метафорического переноса лежит неназванное сравнение одних предметов с другими по какому-либо признаку. Значение образного и метафорически переосмысленного слова или выражения отображает лишь то, с чем сравнивается тот или иной объект. Например: *барабанит дождь* – стук дождя сравнивается с барабанной дробью; *заливаться смехом* – задорный смех сравнивается с неудержимым пламенем. Положенный в основу метафоры перенос по форме, цвету, объёму, назначению, ощущениям, может быть очень тонким и неуловимым. Всё это создаёт трудность освоения метафорического значения и его дальнейшего употребления.

В ряду изобразительных средств языка, с которыми ученики знакомятся в школе, метафора занимает особое почётное место, ведь она является одним из самых ярких и сильных средств создания выразительности и образности нашей речи. Таким образом, уже в начальных классах очень важно научить детей видеть переносное значение хотя бы в самых простых словосочетаниях: *шляпка гриба, ножка стола, блестящие способности*. Ведь младшие школьники осознают метафору не только как средство лексической выразительности языка, но и как способ построения образа. Любая метафора требует от человека умения понимать и чувствовать создаваемый ею образно-эмоциональный эффект. Можно сказать, что метафора похожа на загадку, ведь её особенностью тоже является то, что в ней не отражены сложные понятийные или исторические образы, сюжеты; они понятны детям, обладающим широким простором наглядно-образного мышления и воображения [3]. Так, чтобы дети смогли освоить образные богатства языка и литературы, необходимо их учить видеть метафору и вос-

* Работа выполнена под руководством Гридневой Т.В., кандидата филологических наук, доцента кафедры теории и методики начального образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

принимать содержащееся в ней скрытое сравнение [9]. Учителя могут воспользоваться уже подготовленным материалом для начальных классов из учебника 3-го класса Н.А. Чураковой [11]. Школьникам даётся следующее определение ещё не знакомого им термина: «Метафора – означает перенос; перенести: свойства одного предмета переносятся на другой предмет» [Там же]. Для закрепления знаний учащимся предлагается разбор замечательного стихотворения русского поэта-экспериментатора Велимира Хлебникова. Например, школьникам нужно подумать: «Что это у кузнечика за “золото-письмо тончайших жил”?», «Как они понимают, что кузнечик “крылышки куёт”?» и т. д. Итак, ученики познакомились с понятием *метафора*, рассмотрели особенности этого тропа в поэтическом тексте. Теперь учителя для развития мышления своих учеников должны самостоятельно подбирать как можно больше заданий по этой трудной, но важной теме.

Следует отметить, что изучению метафорически переосмысленных многозначных слов в начальном курсе русского языка уделяется недостаточно внимания, хотя работа над этим сложным явлением необходима. Кроме того, изучение названных понятий для младших школьников – это сложный и длительный процесс, т. к. словесно-логическое мышление в их возрасте еще слабо развито. В начальной школе теоретический материал о метафоре, омонимах и многозначности дается не во всех программах, однако практические упражнения требуют от учителя организации соответствующей работы [7].

Для того чтобы развитие образной речи происходило более эффективно, необходимо придерживаться определённой стратегии. В начальной школе работа с образной речью несет в себе чаще всего практический характер и подчиняется системе развития речи. М.Р. Львов предложил следующие приемы работы над изобразительными средствами языка: 1) обнаружение в тексте образных слов; 2) объяснение значения слов и оборотов речи, которые были обнаружены в произведении учениками или были указаны учителем; 3) воссоздание образа по вопросу учителя: какую картину ты можешь себе представить? 4) использование проанализированных образов в рассказе, в сочинении или изложении; 5) подготовка к выразительному чтению художественных текстов; 6) специальные упражнения на подбор сравнений, метафор, эпитетов и т. п. [6].

От общих рекомендаций учёные пришли к более частным и предложили изучать метафору в три этапа – ознакомительный, практический, творческий [4]. На первом этапе обеспечивается подготовка к пониманию и осознанию детьми метафоры: проводится наблюдение над словами, употреблёнными в переносном значении, привлекается внимание детей к художественному языку произведения, даётся понятие о сравнении и образном выражении. Школьники знакомы с именными частями речи, глаголом и теперь могут наблюдать особенности морфологического выражения метафоры. Например, в предложениях «*Осенью тучи часто льют свои слезы*» и «*Слезы туч были очень грустными и холодными*» – скрытая метафора налицо – дождь сравнивается со слезами. В предложении «*У мамы было золотое сердце*» учащиеся под руководством учителя увидят имя прилагательное в роли метафоры. Школьники поймут, что сердце сравнивается с золотом – драгоценным металлом. После прочтения предложения «*Дети вышли на улицу и поняли, что морозный воздух звенит*», учащиеся увидят, что в роли метафоры может выступать глагол: состояние окружающего мира ощущалось как звон металла или стекла. Учащимся для наблюдения использования авторами неразвёрнутой лексической метафоры могут быть предложены как прозаические, так и поэтические тексты. Например, в стихотворении Марины Цветаевой «Красною кистью...», которое школьники проходят в 3-м классе, художественный мир передан при помощи ярких метафор в следующих строках: *спорили сотни колоколов* – звук колоколов сравнивается со спором. В прозаических же произведениях метафоры употребляются меньше, но именно они добавляют тексту живость. Например, в сказке Х.К. Андерсена «Снежная королева» есть следующие строки: 1) «*Это роятся белые пчёлки*» (Бабушка Кая, говоря о снеге, называет его (белыми) пчелками); 2) «*Оставивший Герду в саду Снежной королевы северный олень стрелой умчался обратно*» – стремительное движение оленя сравнивается с полётом стрелы.

При изучении метафоры в начальной школе используются различные методы и приёмы. Правильному восприятию языковых метафор способствует прием предъявления контробраза. Его эффектив-

ность объясняется наглядным истолкованием прямого и переносного значений слова, как в следующих примерах: 1. В нашей стране оберегают леса вокруг больших городов и справедливо называют их «легкими города» – Специалисты доказали, что легкие – важный человеческий орган, который нужно беречь. 2. Голова и хвост поезда хорошо видны во время поворота – Голова и хвост у гусеницы были хрупкими и мохнатыми. Для сравнения лексических единиц, включенных в первую группу предложений, учитель задаёт следующие вопросы: 1) как человек дышит? 2) для чего существуют лёгкие в организме человека? 3) почему нужно выращивать больше деревьев в городах? 4) какая особенность лёгких становится основанием для сравнения лесов с лёгкими? Под руководством учителя учащиеся приходят к выводу о том, что леса помогают людям дышать и чем больше лесов в городе, тем здоровее будут люди.

Для того чтобы сопоставить лексические единицы из второй группы предложений, преподаватель задаёт учащимся такие вопросы, как: 1) В какой части тела находится мозг человека? 2) Что есть у многих животных, но нет у человека? 3) Для чего служит хвост животных? 4) На какое животное больше всего похож поезд и почему? Продумывая ответы на вопросы, дети осознают, почему, когда на станции объявляют прибытие поезда, упоминают его «хвост» или «голову». Таким образом, учитель показывает, что предметы, названные одним словом, имеют сходство. Следовательно, школьники должны сравнить предметы по разным признакам, перенести признаки одного предмета на другой.

При изучении метафоры учителя используют яркий образ подсолнуха и задают следующие вопросы: 1) Какого цвета подсолнух? 2) На что похож подсолнух? 3) Что общего между солнцем и подсолнухом? В процессе ответов на поставленные вопросы ученики приходят к выводу о сходстве подсолнуха и солнца. Для усвоения сущности метафоры ученикам можно предлагать загадки, среди которых следующая: *В огороде у дорожки стоит солнышко на ножке, только жёлтые лучи у него не горячи.* После ответов на поставленные вопросы, беседы о том, что подсолнух похож на солнце, учащиеся должны успешно отгадать загадку. Именно от того, насколько правильно у детей будет сформировано умение видеть эти сходства в подобных скрытых сравнениях, зависит последующее понимание и употребление метафор.

Ознакомительный этап направлен на осознание учащимися метафор как тропа и включает в себя знакомство с морфологическими способами их образования. На данном уровне усвоения новой и непростой темы для младших школьников необходимы следующие методы и приемы: беседа, показ речевого образа, наблюдение языкового материала, составление словосочетаний и предложений по заданному образцу, запись и заучивание метафор. Благодаря проведённой работе у школьника формируется модель речевого действия, а главным содержательным моментом становится выбор наиболее ярких слов [6]. Далее учащиеся переходят к практическому этапу освоения метафоры, наиболее продуктивными являются следующие задания: 1) вставить слово по смыслу в предложение, которое наиболее ярко сможет придать речи особую выразительность. Например: «На каждом дереве ... румяный, пышный плод». Предлагаются варианты пропущенного слова: а) горит; б) зреет; в) краснеет. 2) составить словосочетание и предложения по образцу. Например, предлагается отрывок из стихотворения – «Горит восток зарёю новой», затем детям даётся набор слов, из которых они должны воссоздать подобный образ: Неохотно, солнце, и, на поля, земля, несмело, за тучей, смотрит, чу, прогремело, принахмурилась. При этом используется приём реконструкции. После этого ученики должны сравнить и расшифровать употребление глаголов в данных предложениях, т. к. только после такого глубокого анализа будет виден результат проделанной работы. Все перечисленные задания направлены на практическое применение полученных знаний и умений, формирование речевых умений. Однако наибольшее значение имеет такой способ работы над текстом как устное рисование. Оно помогает понять, соотносится ли образ, созданный ребёнком, с тем словом, при помощи которого была изображена картинка. Картины, нарисованные словами, обогащение устными представлениями, служат средством выработки у детей восприимчивости к метафорической стороне речи.

В заключительный творческий этап входит определённая форма осознания способов образования метафор, умение самостоятельно использовать их в речи. Основные его задачи: формировать уме-

ние самостоятельно создавать и употреблять метафоры. Теперь ученик выходит на новый уровень предложений и текста и уже сам может определить языковое средство. Учителю на последнем этапе нужно постепенно включать следующие задания: составить собственные предложения с использованием метафор; подобрать сравнения, метафоры по теме и сочинения с заданием включить в текст – описание метафоры. Также могут быть предложены сочинения, построенные по наблюдениям, по картинкам и на свободные темы. Углублению понимания роли метафор в речи способствуют творческие задания и составление творческих диктантов [8].

Однако основная цель педагога: создание условий для усвоения детьми алгоритма составления метафор. Если ребёнок усвоил модель составления метафоры, то он без каких-либо затруднений может самостоятельно создавать фразу метафорического плана. Например, сначала рекомендуют использовать наиболее простой алгоритм составления метафоры: 1. Берется объект 1 (радуга). На основе этого образа и будет представлена метафора. 2. У него выявляется специфическое свойство (разноцветная). 3. Выбирается объект 2 с таким же свойством (цветочная поляна). 4. Определяется место расположения объекта 1 (небо после дождя). 5. Для метафорической фразы необходимо взять объект 2 и указать место расположения объекта 1 (цветочная поляна – небо после дождя). 6. Составить предложение с этими словами (цветочная небесная поляна ярко засияла после дождя) [2]. Процесс обучения считается более конструктивным, если преподаватель после составления фраз возвращается к модели алгоритма и просит учеников проговорить правила его составления.

Также для успешного развития у детей выразительности речи педагоги проводят игры и творческие задания, которые они реализуют как на уроках, так и во время внеурочной деятельности. Благодаря игровым технологиям любой урок становится более интересным, на нём преобладают эмоции, и процесс обучения, следовательно, протекает в творческой обстановке, что и является самым важным в процессе освоения метафор [10]. Работа с простой метафорой в начальной школе должна осуществляться как на уроках, так и во внеклассной деятельности и имеет перспективы. Каждому учителю необходимо помнить слова знаменитого педагога Шалвы Амонашвили: «Быть мастером педагогического труда – значит, постоянно искать пути более полного, удачного, глубинного, точного, а порой изящного и искусного разрешения проблем обучения, воспитания и организации жизни детей ...» [1]. Действительно, всё должно быть подчинено тому, чтобы школьная жизнь детей стала яркой, насыщенной, активной и постоянно жаждущей поглощения новых знаний.

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Единство цели: (В добрый путь, ребята!). М.: Просвещение, 1987.
2. Божко О.В. Технология обучения детей составлению метафор. [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2018/10/14/tehnologiya-obucheniya-detey-sostavleniyu-metafor> (дата обращения: 24.06.2020).
3. Дадаев К.А. Методика изучения лингвистических особенностей загадок на уроках русского языка в начальной школе // Студенческий электронный журнал «СтРИЖ». 2020. № 2(31). С. 29–32. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1585585717.pdf> (дата обращения: 24.06.2020).
4. Корман Б.О. Изучение текста художественного произведения. М.: Просвещение, 2012.
5. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живём / пер. с англ. А.Н. Баранова и А.В. Морозовой. 2-е изд. М.: Изд-во ЛКИ, 2008.
6. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников. М.: Просвещение, 2011.
7. Огар А.Н. Лингвистические и методические подходы к изучению лексической многозначности и омонимии на уроках русского языка в начальной школе // Студенческий электронный журнал «СтРИЖ». 2020. № 2(31). С. 57–60. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1585586391.pdf> (дата обращения: 24.06.2020).
8. Рыбникова М.А. Очерки о методике литературного чтения. 4-е изд. М.: Просвещение, 2011.
9. Сибирева Е.М. Учимся видеть метафору. [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/shkola/russkiy-yazyk/library/2013/09/02/uchimsya-videt-metaforu> (дата обращения: 22.06.2020).
10. Средства художественной изобразительности в русском языке и литературе. [Электронный ресурс]. URL: <https://kakgovorit.ru/izobrazitelno-vyrazitelnye-sredstva> (дата обращения: 19.06.2020).
11. Чуракова Н.А. Литературное чтение: учебник для 3 класса: в 2-х частях. 2-е изд. Самара: Изд-во «Учебная литература»: Издат. дом «Фёдоров», 2008.

ANGELINA OGAR

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**METHODOLOGY OF THE WORK WITH A SIMPLE METAPHOR AT THE LESSONS
OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN PRIMARY SCHOOL**

The article deals with the metaphor as a special type of trope that makes the speech of people more emphatic. The study of a simple metaphor in primary school is an important process implementing in a fixed sequence.

Key words: simple metaphor; trope; introductory, practical and creative stages of studying metaphors, techniques of studying metaphors.

УДК 371.1.07

Ю.А. ОЛИЗАРОВИЧ
(yuliyaoliz25@gmail.com)

*Гродненский государственный университет имени Янки Купалы
Государственное учреждение образования «Средняя школа № 27 г. Гродно»*

**ОРГАНИЗАЦИЯ МОНИТОРИНГОВОГО ИССЛЕДОВАНИЯ
УСПЕВАЕМОСТИ УЧАЩИХСЯ X–XI КЛАССОВ
(на примере ГУО «Средняя школы № 27 г. Гродно»)***

Создание модели мониторинга успеваемости учащихся является необходимым и эффективным управленческим механизмом, обеспечивающим достижение реальных результатов, соответствующих современным запросам общества и государственным стандартам. Конкретизированы понятия «контроль», «диагностика», «мониторинг». Предложена модель организации мониторинга успеваемости учащихся в учреждении общего среднего образования.

Ключевые слова: мониторинг, контроль, диагностика, модель мониторинга, учащиеся, образовательные результаты.

Национальная доктрина образования в Республике Беларусь ориентирует все образовательное общество на разносторонне и своевременное развитие детей и молодежи, формирование навыков самообразования и самореализации личности. Целью Государственной программы «Образование и молодежная политика» на 2016–2020 годы является повышение качества и доступности образования в соответствии с потребностями инновационной экономики, требованиями информационного общества, образовательными запросами граждан, развитие потенциала молодежи и ее вовлечение в общественно полезную деятельность [2].

В этой связи с особой остротой встает задача обеспечения объективного и своевременного контроля в системе общего среднего образования. Мониторинг качества обучения учащихся учреждения общего среднего образования является не только средством получения достоверной информации на внутришкольном уровне, но и рассматривается как важная составляющая республиканской системы оценки качества образования.

Обобщая имеющиеся в научной литературе определения, можно считать, что мониторинг в сфере образования – это «комплексная система непрерывного, научно обоснованного сбора, хранения, переработки, интерпретации информации о состоянии развития целой системы образования или отдельного учащегося, а также обеспечения обратной связи с целью наиболее оптимального выбора образовательных целей и задач, а также средств и методов решения» [3, с. 40].

Оценка и управление качеством образования в ГУО «Средняя школа № 27 г. Гродно» невозможны без эффективной работы по обмену, сбору, обработке информации для принятия и реализации управленческих решений на основе анализа полученных данных по различным информационным потокам и критериям. Таким образом, возникла необходимость в создании модели, которая позволит решать задачи статистических выборок и анализа состояния качества обучения учащихся.

Технология построения и реализации модели мониторинга качества обучения представлена в составе следующих компонентов: описание целей и задач, объекта и субъектов, принципов и критериев мониторингового исследования и планируемого результата; организация и практическая реализация модели; систематизация полученных результатов, количественный и качественный анализ имеющихся данных. Таким образом, технология построения и реализации модели мониторинга качества обучения учащихся III ступени общего среднего образования выглядит следующим образом: Цель и предмет исследования (Что хотим получить? Что изучаем?) → Кадровое обеспечение. Инструментарий (Кто проводит? Как и чем измерить?) → Результаты исследования (Что получили?).

* Работа выполнена под руководством Лапковской Е.Н., кандидата филологических наук, доцента кафедры естественнонаучных и лингвистических дисциплин и методик их преподавания УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы».

Идея модели мониторинга – изменить управление образовательным учреждением с целью улучшения успеваемости учащихся, повышения профессиональной компетентности учителей и выполнения образовательного заказа законных представителей учащихся, общественности.

Используя данные образовательных практик, информацию теоретических источников и накопленного педагогического опыта была построена структура мониторинга качества обучения учащихся X–XI классов ГУО «Средняя школа № 27 г. Гродно». Таким образом, модель мониторинга может быть представлена в виде следующей структурной модели (см. рис. 1).

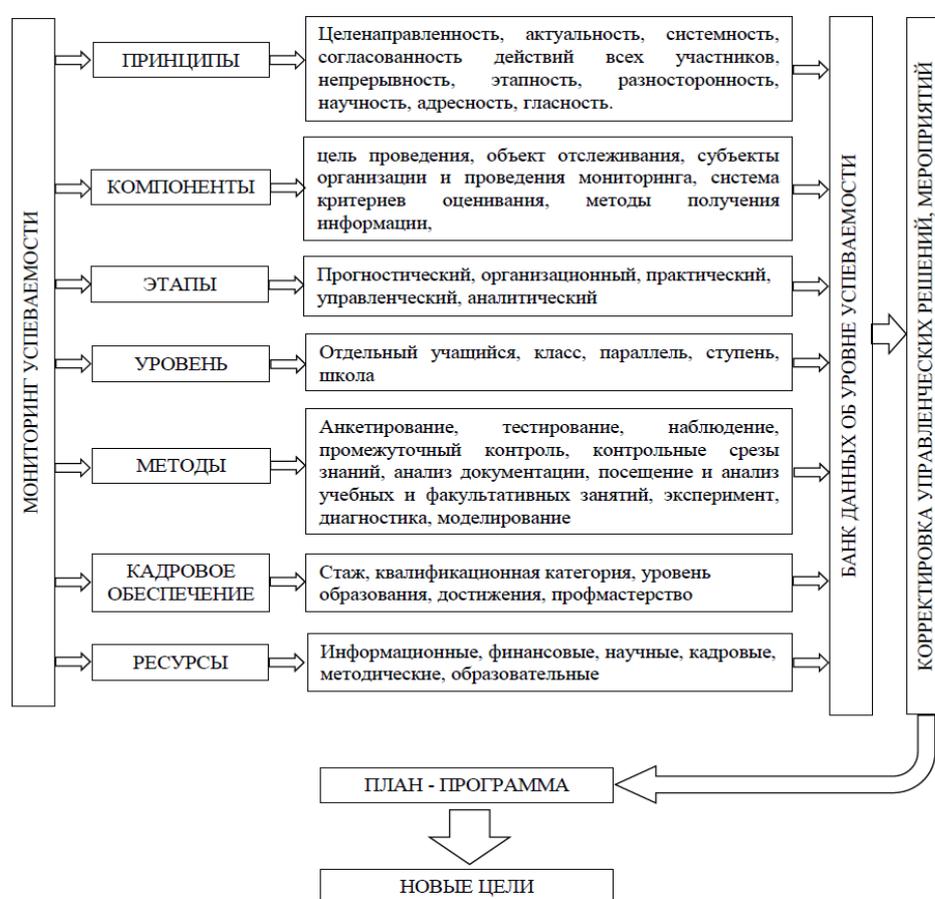


Рис. 1. Модель мониторинга качества обучения учащихся

В основе функционирования данной модели лежат следующие принципы: оптимальность (измеряется совокупностью затрат времени, сил, ресурсов); системность (согласованность действий руководителя УО, администрации и учителей, отвечающих за конкретные участки и блоки мониторинга); непрерывность и этапность (данная модель должна реализовываться на регулярной основе, т. к. предоставляет сведения о качестве обучения за длительный период времени, а не используется как одноразовый сбор данных); всесторонность (образовательный процесс изучается в целом, охватывая и компоненты, и связи между ними); научность (проведение мониторингового исследования должно исходить из анализа строго научных данных); адресность (предполагает четкое понимание, для кого будут пред-

назначены результаты исследования); прогрессивность (предполагает улучшение показателей образовательного процесса); гласность (предполагает открытое информирование о результатах проводимого мониторинга) [1, с. 10].

К числу основных методов, которые можно эффективно использовать в процессе реализации модели мониторинга успеваемости, относятся следующие эмпирические и теоретические методы: анкетирование; тестирование; наблюдение; промежуточный контроль; контрольные срезы; анализ документации; посещение и анализ учебных и факультативных занятий; эксперимент; диагностика; моделирование [Там же, с. 12].

Представленная модель мониторинга качества обучения учащихся является теоретической основой для реализации процессуального механизма модели и включает в себя пять взаимосвязанных блоков: прогностический, организационный, практический, управленческий и аналитический (см. рис. 2).

Первый блок – прогностический – предполагает разработку проектного замысла и согласовывается с участниками.

Второй блок – организационный. Составляется программа деятельности по организации модели мониторинга успеваемости, утверждаются плановые мероприятия. Определяются критерии, методы, приемы, инструментарий.

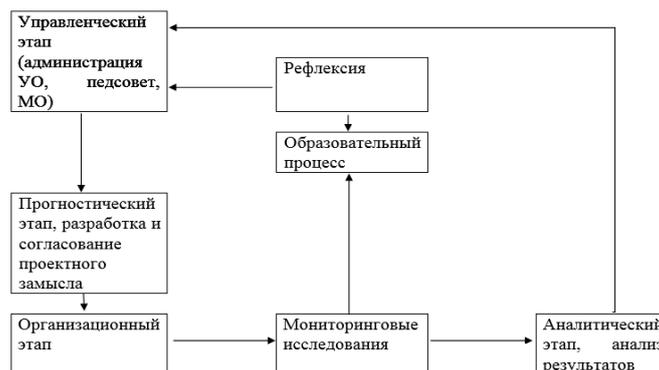


Рис. 2. Процессуальный механизм программы мониторинга качества

Третий блок – практический. Получение информации от всех участников образовательного процесса: педагогических работников, учащихся и их законных представителей, посредством проведения опросов, консультаций, анкетирования, наблюдения за образовательным процессом.

Четвертый блок – управленческий. В данном блоке описывается деятельность членов администрации учреждения образования по принятию управленческих решений после анализа полученных данных.

Пятый блок – аналитический. Данный блок включает процедуры и инструментарий для проведения анализа мониторинговой деятельности.

Исследование показало, что образовательная среда государственного учреждения образования «Средняя школа № 27 г. Гродно» способствует самореализации учащихся в соответствии с их способностями, возможностями и потребностями; наблюдается положительная динамика успеваемости учащихся; каждый учащийся имеет возможность реализовать свое право на образование в соответствии с запросами, способностями и возможностями.

Данные по итоговой аттестации учащихся III ступени (см. табл. 1 на с. 53) и результаты среднего балла по результатам централизованного тестирования (2017 – 40,7; 2018 – 43,5; 2019 – 54,9) демонстрируют положительную динамику.

Таблица 1

Информация о результатах учебной деятельности по итоговой аттестации на III ступени обучения

Учебный год	Учащихся		СБ	СОУ	На 9–10	На 6–10	На 5–10	На 1–10
	всего	с отметками			Кол-во/%	Кол-во/%	Кол-во/%	Кол-во/%
2016/2017	73	72	6,82	69,8	5 (6,9)	55 (76,4)	63 (87,5)	72 (100)
2017/2018	76	73	7,45	77,9	9 (12,3)	61 (83,6)	68 (93,2)	73 (100)
2018/2019	83	76	7,53	78,1	11 (14,5)	51 (67,1)	62 (81,6)	76 (100)

Данные мониторинга свидетельствуют и о сформированности общеучебных умений и навыков у учащихся, что говорит об их готовности к продолжению образования. Результат выражается в стабильно высокой доле выпускников, поступающих в высшие учебные заведения (см. табл. 2).

Таблица 2

Информация о трудоустройстве выпускников III ступени

Учебный год	Количество выпускников	Обучаются			Трудоустроены
		ВУЗы	УССО	УПТО	
2016/2017	73	46 (63%)	11 (15,1%)	13 (17,8%)	3 (4,1%)
2017/2018	76	49 (64,5%)	17 (22,4%)	9 (11,8%)	1 (1,3%)
2018/2019	83	54 (65,1%)	20 (24,1%)	5 (6%)	4 (4,8 %)

В процессе мониторинга выявляются тенденции в развитии системы образования, соотнесенные во времени, а также последствия принимаемых решений. Иными словами, в рамках мониторинга проводится выявление и оценивание проведенных педагогических действий. При этом обеспечивается обратная связь, осведомляющая о соответствии фактических результатов деятельности системы образования ее конечным целям [4, с. 7].

Полученные результаты свидетельствуют о том, что предложенная модель мониторинга качества обучения учащихся III ступени обеспечивает своевременные и объективные анализ, коррекцию и развитие деятельности государственного учреждения образования «Средняя школа № 27 г. Гродно».

Таким образом, реализация модели мониторинга успеваемости учащихся служит базой для дальнейшего совершенствования работы по оценке качества образования; результаты мониторингового исследования направлены на совершенствование процесса обучения учащихся X–XI классов и их подготовки к сдаче выпускных экзаменов и централизованного тестирования; структурно-организационная модель мониторинга создает условия для повышения уровня успеваемости учащихся и принятия верных управленческих решений, направленных на совершенствование учебного процесса в учреждении общего среднего образования.

Организация мониторинга в учреждениях образования должна стать действенным и надежным инструментом повышения эффективности процесса обучения и обученности учащихся, индикатором состояния образовательной системы в стране.

Литература

1. Демидова М. Общеучебные умения: как их диагностировать // Народное образование. 2009. № 4(1387). С. 182–188.
2. Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pravo.by> (дата обращения: 20.12.2019).
3. Ольвинова Л.А. Школьный мониторинг (из опыта работы) // Завуч. 2007. № 2. С. 129–143.
4. Рыбина О.В. Мониторинг и диагностика качества знаний // Образование в современной школе. 2008. № 9. С. 5–8.

YULIYA OLIZAROVICH
*Yanka Kupala State University of Grodno
Grodno Secondary School # 27*

**ORGANIZATION OF MONITORING RESEARCH OF THE PROGRESS
OF STUDENTS IN X–XI FORMS
(at the example of Grodno Secondary School # 27)**

The creation of the monitoring model of students' progress is a necessary and effective managerial mechanism to ensure the achievement of the expected results, which are relevant to the today's needs of society and state standards.

There are specified the concepts of «control», «diagnostics» and «monitoring». The author suggests the model of the organization of the pedagogical monitoring of students' progress in general secondary education.

Key words: *monitoring, control, diagnostics, monitoring model, students, educational results.*

УДК 159.9

И.П. СИТЬКО
(ilya.sitko@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА УСПЕШНОГО ЧЕЛОВЕКА В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ ПОДРОСТКОВ*

Анализируются особенности формирования образа успешного человека у подростков. Рассматриваются исследования, посвященные изучению представлений подростков об успехе и образе успешного человека. Исследуются представления подростков об образе успешного человека в современном обществе.

Ключевые слова: образ успешного человека, успех, успешность, подростковый возраст, самореализация подростка, социализация подростка.

Феномен успеха имеет огромное значение для детей подросткового возраста. Он оказывает влияние на их самооценку, самоопределение и построение планов на будущее, воздействует на социализацию подростков.

Актуальность темы обусловлена значимостью воздействия на подростка и его самоопределение ценностей, диктуемых социумом, в числе которых находится и успех. Понятие об успехе являются главенствующим фактором построения у подростка комплексного представления о себе, своих возможностях, определяет его планы на дальнейшую жизнь. В подростковом возрасте осуществляется активное формирование картины мира, построение собственной системы ценностей, основа которой лежит в принятии и понимании подростком ценностей и норм окружающего социума.

Таким образом, сущность наиболее распространённых в среде подростков представлений об успехе как основополагающей в современном обществе ценности является важным обстоятельством становления личности подростков.

Целью нашего исследования является изучение особенностей формирования образа успешного человека и представлений об успехе у подростков. Мы провели теоретический анализ феномена успеха как важного фактора социализации подростков, а также проанализировали ряд существующих исследований, посвященных изучению представлений подростков об успехе и образе успешного человека. Также мы исследовали особенности формирования представлений об образе успешного человека и успехе у подростков. Для разработки данной темы были использованы следующие методы: теоретический анализ научной литературы о понятии успех; обобщение, сравнение, классификация; письменный опрос.

Стремление к достижению успеха в современной психологии толкуется как одна из основополагающих потребностей человека, которая отражает желание человека быть замеченным в обществе, получить высокую оценку своих действий и результатов. Успешность рассматривается как состояние, являющееся результатом или предвестником достижения успеха, как наиболее благоприятный или исход деятельности. И один, и другой термин отражают исключительно позитивные ожидания, проявляющиеся в эмоциональных реакциях, переживаемых человеком, связанных с достижением желаемого результата. Особенно важно достижение успеха в той или иной сфере на этапе подросткового возраста.

В.А. Лабунская определяет успех как «положительный результат деятельности субъекта по достижению значимых для него целей, отражающих социальные ориентиры общества. Он выступает формой самореализации субъекта, обеспечивает его саморазвитие и предполагает оценку со стороны

* Работа выполнена под руководством Симоновой Л.Б., кандидата педагогических наук, доцента кафедры психологии профессиональной деятельности ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

общества в форме одобрения или признания» [2, с. 257]. Определенно, такое полное представление об успехе кажется исчерпывающим.

Ю.М. Орлов полагает, что потребность в достижении успеха является одной из ключевых социальных потребностей человека, особенно на стадии подросткового возраста [4]. Подросток стремится заявить миру о себе, сопоставляя свои представления об успехе с идеями, распространенными в обществе. Автор акцентирует внимание на том, что такая потребность не передается из поколения в поколение, а образуется под воздействием внешних социальных факторов и определяется как постоянное конкурирование человека с самим собой в стремлении победить ранее достигнутый собственный уровень исполнения. Эта потребность заставляет личность ставить перед собой новые цели и стремиться к их скорейшей реализации.

Одной из фундаментальных работ по изучению моделей успеха, существующих в современной России, стало исследование А.Р. Тугушевой [6]. В нем проводился социально-психологический анализ представлений о социальной успешности в подростковом возрасте. Он отразил следующие результаты: в понимании подростков социальная успешность определяется характеристиками жизненного пути, счастьем, судьбой, личными особенностями. Исследователь получила данные о представлениях подростков об успешном человеке (ему присущи целеустремленность, коммуникабельность, он обладает любимой работой, семьей, поддержкой друзей) и неуспешном человеке (он опасается трудностей, замкнут, у него понижен эмоциональный фон).

Работа Н.В. Маркеловой посвящена изучению эволюции представлений об успехе в раннем юношеском возрасте [3]. Итог исследования показал, что трансформация личностных свойств юношей и девушек непосредственно воздействует на содержание их представлений об успехе: изменяется содержание и структура образа успешного человека. Причем замечено, что активность таких характеристик личности как образ Я, самооценка, уровень притязаний, мотивация достижений, локализация контроля, ценностные ориентации личности способствует в раннем юношеском возрасте динамике представлений об успехе.

Наше исследование направлено на изучение особенностей формирования образа успешного человека в подростковом возрасте. В исследовании приняли участие 50 человек (23 юноши и 27 девушек) в возрасте 15–17 лет (средний возраст – 16 лет), ученики 10-х классов (25 человек) и 11-х классов (25 человек), учащиеся ГБОУ «Волгоградский лицей-интернат «Лидер». При проведении исследования использовались следующие методики: опросник «Представления об успехе подростков» (ПУП) [1]; опросник с незаконченными предложениями «Я добился успеха в ...» [5]. Результаты исследования «Представления об успехе подростков» отражены на рис. 1.



Рис. 1. Значимость характеристик понятия «успех» для подростков

Можно сделать вывод о том, что в представлении современных подростков успех основан на достижении поставленных целей, личностном росте, преодолении препятствий и позитивных эмоциях, которые возникают у человека после достигнутых результатов.

В нашем варианте опросника «Методика незаконченных предложений» предложения были сформулированы так, чтобы выяснить представления подростков об успехе. Ниже представлены результаты исследования с использованием данной методики.

Главное незавершенное предложение звучало так: «Успех в жизни это...». Продолжение этого суждения подростками представлено на рис. 2.



Рис. 2. Процентное соотношение упоминания категорий, встречающихся в ответах подростков на предложение «Успех в жизни – это...»

Так, представления подростков о жизненном успехе, также, как и просто успех, имеют под собой основание достижения жизненных целей и саморазвития. Жизненный успех подростки часто связывают со счастьем и удовлетворением от достигнутого результата, которое, как правило, описывается как ощущение счастья.

Резюмируя анализ результатов применения методик, можно сделать вывод о том, что успех, а вместе с ним и образ успешного человека, в представлениях подростков в значительной степени изменчив и имеет различный смысл в зависимости от формулировки вопроса о нем. Так, в представлениях подростков о жизненном успехе важную позицию занимает понятие счастья. В большинстве ответов подростков личностный успех базируется на целеполагании и достижении этих целей через преодоление препятствий, труд, получение образования. Во всех проанализированных предложениях опросника можно выделить общее: успешный человек в понимании подростков представляет собой, в первую очередь, того, кто достиг поставленных целей, самореализовался в обществе, а также того, кто обладает счастливой семьей, друзьями, карьерой и материальным достатком.

В результате исследования мы выяснили, что в представлениях подростков успех довольно часто связан с ощущением счастья. В большинстве ответов подростков личностный успех базируется на целеполагании и достижении этих целей через преодоление препятствий, труд, получение образования. Образ успешного человека в представлении подростков включает в себя следующие характеристики: успешный человек – достиг поставленных целей; успешный человек – самореализовался в обществе; успешный человек – обладает счастливой семьей и поддержкой близких, друзей; успешный человек – имеет материальное благополучие и сложившуюся карьеру. Подростки склонны оценивать себя в зависимости от понимания ими успеха. Некоторые считают себя успешными в какой-то определенной

области, другие – , напротив, скромны и считают, что еще не добились успеха в чем-то. Большинство испытуемых подростков считают высокие результаты в учебной деятельности своим успехом.

Анализ представлений подростков об успехе и образе успешного человека показал, что большинство подростков имеют собственную модель понимания успеха. Подростки отмечают важность таких критериев успеха, как достижение поставленных целей, счастье в семейной жизни и в дружбе, отдельные достижения в какой-либо сфере, материальный достаток, но модель успеха, а вместе с ней и образ успешного человека, для каждого подростка имеет индивидуальный характер, поэтому педагогу, работающему с подростками, важно отмечать достижения каждого ученика, чтобы создать здоровую атмосферу в коллективе, развить знания, умения и навыки всех детей, помочь им успешно социализироваться в обществе и прийти к тому идеалу успешного человека, о котором они мечтают.

Литература

1. Бухаленкова Д.А., Карабанова О.А. Особенности самооценки у подростков с разным пониманием успеха. // Национальный психологический журнал. 2018. № 3(31). С. 148–157.
2. Лабунская В.А. Социальная психология личности в вопросах и ответах. М.: Гардарики, 2000.
3. Маркелова Н.В. Развитие представлений об успешности в раннем юношеском возрасте: дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2005.
4. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. М.: Просвещение, 1991.
5. Сакс Дж.М., Леви С. Тест незавершенных предложений // Проективная психология / ЭЦП. Л.Э. Абт, Л. Беллак. Нью-Йорк: Кнопф, 1950. С. 357–402.
6. Тугушева А.Р. Представления о социальной успешности и личностное самоопределение юношества: дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2007.

ILYA SITKO

Volgograd State Socio-Pedagogical University

FORMATION OF THE IMAGE OF A SUCCESSFUL MAN IN THE TEENAGERS' IMAGINATIONS

The article deals with the analysis of the peculiarities of the formation of a successful man of teenagers. There are considered the researches devoted to the study of the teenagers' imaginations about success and the image of a successful man. There are studied the teenagers' ideas about the image of a successful man in the modern society.

Key words: *image of successful man, success, successfulness, adolescence, teenager's self-actualization, teenager's socialization.*

УДК 159.9

А.П. ТОЛМАЧЕВА
(Anastasia555T@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ КРИМИНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У ПОДРОСТКОВ*

Рассматривается явление общественной жизни – криминальная субкультура. Выявляются особенности ее влияния на подростков и исследуются факты проявления криминальных ценностей.

Ключевые слова: *криминальная субкультура, криминальные ценности, подростки, современное общество, ассоциативные наклонности.*

Современное общество – это динамическая система, которой присуще многие компоненты деятельности. Одним из важнейших факторов развития общества является культура, одной из форм которой выступает субкультура. Одним из распространенных видов субкультуры является криминальная, способствующая формированию на ранних этапах криминальных ценностей в сознании людей. Впервые понятие «криминальная субкультура» в психологическую науку было введено В.Ф. Пирожковым, который утверждает, что «это субъективные человеческие силы и способности, реализуемые в групповой криминальной деятельности» [5, с. 4].

Теоретические исследования данного вопроса позволили выделить, что ценности криминальной субкультуры пагубно влияют на формирование личностных качеств, которые культивируются и видоизменяются особенно в подростковом возрасте под внешним воздействием. Это объясняется тем, что подростки становятся более уязвимыми к восприятию криминальной субкультуры из-за изменения психических процессов развития. По мнению М.В. Мацкевич, решающим моментом завлечения подростков является то, что она «нередко преподносится как образец честного отношения к людям» [3, с. 5]. Вследствие чего она быстро охватывает широкие слои подростков, даже тех, которые потенциально не склонны к ней. В этих условиях важным моментом становится выявление проявления у подростков приверженности к криминальной субкультуре, посредством обнаружения у них криминальных ценностей. Отсюда можно определить целевое предназначение данного исследования.

Целью данной работы выступает исследование проявлений криминальных ценностей у подростков и выявление контингента подростков, подверженных влиянию криминальной субкультуры. Задачами исследования выступили: определение отношения подростков к криминальной субкультуре, выявление группы основных ценностей подростков, подверженных влиянию криминальной субкультуры и проведение статистического анализа результатов опрошенных.

Актуальность данного исследования прослеживается в том, что в условиях современного мира все больше и больше подростков становятся подверженными влиянию криминальных ценностей, которые насаживают участники криминальной субкультуры. В этих условиях важно понимать факторы проявления криминальных ценностей у подростков на раннем этапе для дальнейших профилактических работ.

В ходе теоретического изучения темы исследования были выявлены множественные исследования ученых, которые в основном посвящены теоретическому освещению данного вопроса в научном сообществе. Вопросу эмпирического исследования проявлений криминальных ценностей подростков посвящены редкие работы или же эмпирические исследования, которые являются частью работ. Отметим, что теоретическими исследованиями криминальной субкультуры занимались Ю.К. Александров, Р.О. Анпилов, В.Г. Громов, А.И. Долгов, И.М. Мацкевич, В.Ф. Пирожков, С.Н. Родин, О.В. Старков,

* Работа выполнена под руководством Симоновой Л.Б., кандидата педагогических наук, доцента кафедры психологии профессиональной деятельности ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

В.В. Шемякин [2, 3, 5]. Исследованием распространения криминальной субкультуры и выбора профилактических мероприятий занимались А.Р. Багаутдинова, И.С. Бубнова, М.Г. Дебольский, Г.И. Емельянов, О.В. Лещенко, С.А. Калашникова, Т.В. Кириллова, М.И. Кузнецов, С.А. Лузгин, А.С. Лядова, М.В. Минстер, В.И. Поздняков, Ю.Г. Семехин, А.Г. Терещенко, Е.Ю. Титова, Ф.Р. Хисамутдинов, М.П. Чернышкова, А.Е. Шалагин [4]. Вопросам проработки профилактических мероприятий и эмпирическим исследованием посвящены работы И.А. Горьковая, М.И. Иконникова, А.И. Павленко.

В данной работе, на основе теоретического исследования научной литературы, автор предлагает к использованию по эмпирическому исследованию данного вопроса методику «Незаконченные предложения», разработанную И.А. Горьковой и Г.Ю. Иконниковой [1], но модифицированную автором под вопрос исследования. Изучение вопроса проводилось в форме тестирования подростков 5–7 классов МОУ «Средняя школа № 54 Советского района Волгограда» и МОУ «Средняя школа № 3 города Красный Сулин» в количестве 97 человек. После окончания тестирования автором исследования был проведен анализ, который позволил сделать следующие выводы.

На основе тестирования были выявлены две группы подростков с отрицательным и положительным отношением к криминальной субкультуре. Тестируемым было предложено закончить предложение «В настоящий момент я...» и выбрать несколько вариантов ответов. У 87% из 100% опрошенных подростков было выявлено отрицательное отношение к криминальной субкультуре, т. к. они выступают «за соблюдение правовых норм и доверие людей». При этом стоит отметить, что у 19% из 100% опрошенных было выявлено положительное отношения. 1% из 100% одобряет действие преступных групп, 19% из 100% пропагандируют недоверие государству и 4% из 100% выступают за противодействие правоохранительным органам. Данное процентное соотношение показывает реальное существование явлений криминальной субкультуры в обществе. Это говорит о том, что 1/4 опрошенных подростков знакомы с проявлениями криминальной субкультуры и имеют положительное отношение к ней, т. к. выступают за ее пропаганду и противодействие правоохранительным органам (см. рис. 1).

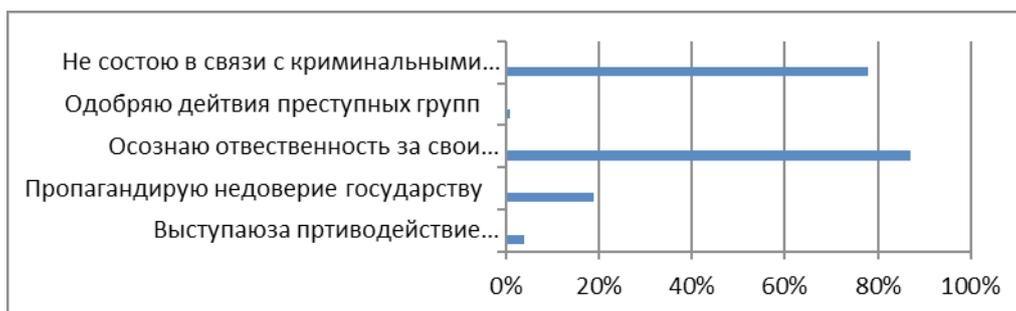


Рис. 1. Отношение подростков к криминальной субкультуре

Большинство опрошенных (95%) на вопрос «Преступник в моем понимании – это...» дали ответ «человек, не обладающий правосознанием и причиняющий вред обществу». Это означает, что у подростков сформировано правильное представление о человеке, совершающем противоправные деяния, так как у носителей криминальной субкультуры формируется позитивное восприятие образа преступника и позиция их защиты. Из 100% опрошенных подростков, 5% дали ответ в пользу представления о преступнике, как о «положительном лице, очищающем общество от ненужного». Это означает, что у них наблюдаются ассоциативные наклонности и аморальное отношение к потенциально опасному лицу. Мы наблюдаем деформацию личностей подростков и мутацию общечеловеческих ценностей (см. рис. 2 на с. 61).



Рис. 2. Отношение подростков к человеку, совершающему противоправные действия

У большинства опрошенных (80%) выявлено противодействие формированию криминальных ценностей в обществе, т. к. они выступают за соблюдение правовых норм и доверие людей. При этом был выявлен контингент подростков, которые могут стать не только носителями криминальных ценностей, но и их передатчиками (7% выступают за формирование криминальных ценностей, 3% за нарушение закона, 5% за моду). Все эти показатели являются продуктами криминальной субкультуры, а их носители (15%) – потенциальные передатчики криминальных ценностей (см. рис. 3).



Рис. 3. Жизненные ориентиры подростков

9% опрошенных подростков в настоящий момент подвержены влиянию криминальных группировок и потенциально являются ее участниками, т. к. на вопрос «в свободное время я предпочитаю...» ответили «сходить на сходку с представителями своей группировки». 57% опрошенных подростков не подвержены влиянию криминальных группировок, т. к. в свободное время предпочитают «заниматься домашними делами/сходить на прогулку» (см. рис. 4).

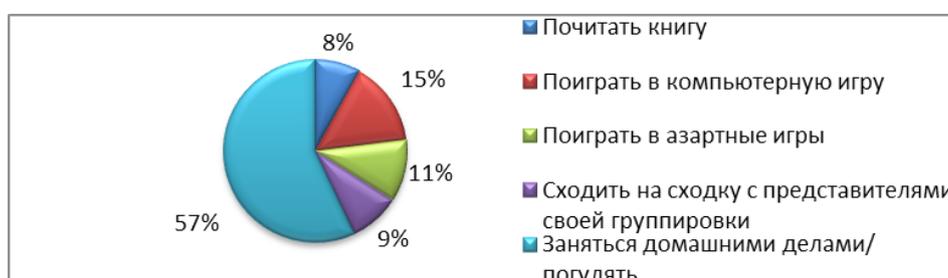


Рис. 4. Увлечения подростков в свободное время

Подтверждением наличия в подростковой среде факторов формирования криминальной субкультуры служат ответы подростков на вопрос «Если бы о моих действиях никто не узнал...», где 15%

опрошенных набили бы татуировку/пирсинг, а 11% вовсе совершили бы преступление. Данное процентное соотношение является подтверждением основного признака проявления криминальной субкультуры – фактора скрытности. Более 11% подростков при возможности скрытия их деяний смогли пойти на преступление, более 15% при сокрытии деяний готовы обозначить на своем теле положительное отношение к криминальной субкультуре и ее внешнее проявление (см. рис. 5).



Рис. 5. «Если бы о моих действиях никто не узнал, ...»

У 12% опрошенных подростков при возникновении недопонимания с взрослыми возникает оппозиция его мнению, т. к. они готовы настаивать на своей позиции. Факт оппозиции взрослого подростком является важным проявлением в поведении подростка при проявлении влияния криминальной культуры. 1% и вовсе при конфликте с взрослыми готовы «идти и искать людей/группу, где всех понимают (секты, криминальные группы)» (см. рис. 6).



Рис. 6. «Если у меня возникает недопонимание со взрослыми, ...»

У 7% опрошенных подростков было выявлено положительное отношение к татуировкам, тюремному жаргону и кличкам. Данные факторы являются важными внешними признаками проявления криминальной субкультуры, которые помогают подросткам компенсировать утраченные ценности и самоутверждаться в обществе (см. рис. 7).



Рис. 7. Жизненные ориентиры подростков

На основе проведенного тестирования подростков автором исследования были выявлены основные криминальные ценности, которые признают подростки при непосредственном влиянии на них криминальной субкультуры. Эта часть подростков, которые в других вариантах вопросах показали свое положительное отношение к криминальной субкультуре и указали на наличие у них криминальных ценностей. Из 100% (97 человек) опрошенных подростков 4,1% (4 человека) признают высшей ценностью воровской закон/закон банды, а 7,1% уверены, что важной жизненной ценностью являются деньги, которые могут быть потрачены на реализацию криминальной субкультуры (см. рис. 8).



Рис. 8. Преобладающие ценности подростков

При совокупном анализе всех вариантов ответов автор пришел к выводу, что из 100% опрошенных подростков 1/4 подвержены влиянию криминальной субкультуры с особенностями поведения. На основе этого были выделены криминальные ценности группы подростков с асоциальными склонностями и криминогенными факторам личности. Криминальными ценностями опрошенных подростков, подверженных влиянию криминальной субкультуры, были признаны: деньги, тюремный жаргон, клички, татуировки, мода; воровской закон и закон банды.

Таким образом, на основе эмпирического исследования можно выявить уровень влияния криминальных ценностей субкультуры на подростков, а также контингент детей, которые являются носителями криминальных ценностей.

Литература

1. Абрамовская А.Н., Алёхин А.Н., Богдановская И.М. Инновационные технологии психолого-педагогической помощи подросткам с отклоняющимся поведением / под ред. В.А. Рабош. СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2015.
2. Анпилов Р.О. Роль криминальных субкультур в развитии преступности несовершеннолетних // Молодой ученый. 2019. № 20(258). С. 278–280. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/258/59132/> (дата обращения: 20.09.2020).
3. Мацкевич И.М. Мифы преступного мира. М.: Проспект, 2015.
4. Минстер М.В. Современные тенденции развития криминальной субкультуры и ее негативное воздействие на преступность несовершеннолетних // Бюллетень науки и практики. 2017. № 6(19). № 290–299.
5. Пирожков В.Ф. Законы преступного мира молодежи (криминальная субкультура). Тверь: Приз, 1994.

ANASTASIYA TOLMACHEVA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

EMPIRICAL STUDY OF DISPLAY OF CRIMINAL VALUES OF TEENAGERS

*The article deals with the phenomenon of the public life – the criminal subculture.
There are revealed the specific features of its influence on teenagers.
There are studied the facts of the display of the criminal values.*

Key words: *criminal subculture, criminal values, teenagers, modern society, associative propensities.*

УДК 371.3

Т.Д. ЧАПЛЯ

(*tanya.chaplya@mail.ru*)

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы

СЕТЕВОЙ ПРОЕКТ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК СРЕДСТВО ЭФФЕКТИВНОГО ДОСТИЖЕНИЯ ЦЕЛЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ*

Представляется опыт использования сетевого учебного проекта “Вось такі ён штука – назоўнік-уладар!” для достижения целей образования по предмету “Беларуская мова” на I ступени общего среднего образования. Обращается внимание на то, что в ходе проведения экспериментального исследования эффективности использования учебного сетевого проекта у учащихся значительно возросли показатели в области познавательных, регулятивных и коммуникативных учебных действий.

Ключевые слова: сетевой учебный проект, Купаловские проекты, учащиеся I ступени общего среднего образования, универсальные учебные действия, белорусский язык.

Современный мир очень быстро меняется, меняются и все сферы человеческой жизни, в том числе и образование. Главной чертой современного образования является деятельностный характер, который отражён в целях образования.

Кодекс Республики Беларусь об образовании гласит, что «целями образования являются формирование знаний, умений, навыков и интеллектуальное, нравственное, творческое и физическое развитие личности обучающегося» [1]. Иными словами, педагогу необходимо максимально и всесторонне развить личность ребёнка.

Прежде чем построить дом нужно заложить фундамент. «Фундамент» образования – это I ступень общего среднего образования. На данном этапе обучения дети усваивают первичные знания, которые, впоследствии, дополняются, расширяются и превращаются в чёткую систему, используемую во взрослой жизни.

Как показывает практика, результат обучения напрямую зависит от организации учебной деятельности. Иными словами, чем интереснее для детей организован урок, тем эффективнее. Однако, со временем, даже к самым творческим заданиям дети теряют интерес, поэтому важно использовать различные педагогические технологии, чередуя их одну с другой или совмещая.

На современном этапе развития человечества существует понятие «Поколение Z», которое вмещает в себя людей, рождённых в эру IT-технологий. Таким образом, мы можем наблюдать тенденцию технологизации обучения, активного внедрения IT-технологий в педагогический процесс.

С появлением компьютерной техники в школах самой популярной и распространённой педагогической технологией стала информационно-коммуникационная технология. Наряду с ней широкое распространение получила технология проектного обучения, которая возникла ещё в 20-е гг. XX в.

Бенджамин Франклин однажды сказал: «Скажи мне – и я забуду, учи меня – и я могу запомнить, вовлекай меня – и я научусь». Его слова полностью отражают технологию проектного обучения. Она помогает организовать учебную деятельность таким образом, что учащиеся самостоятельно находят, отбирают и систематизируют информацию.

Главной задачей I ступени общего среднего образования является закладка основ формирования деятельности ребёнка – системы учебно-познавательных мотивов, умений принимать, сохранять и реализовывать поставленные цели, планировать, контролировать, оценивать действия. Ведущее место среди методов, используемых отечественной педагогикой, занимает метод проектов.

Сетевой проект – это «особая форма организации проектной деятельности. Она предполагает удаленное взаимодействие учителей, учащихся и их родителей, объединённых одной темой, целью, формами и методами исследований» [3].

* Работа выполнена под руководством Лапковской Е.Н., кандидата филологических наук, доцента кафедры естественнонаучных и лингвистических дисциплин и методик их преподавания УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы».

Во время проведения экспериментального исследования на базе ГУО «Средняя школа № 32 г. Гродно» с учащимися 3-го класса посредством анкетирования нами было выявлено, что учащиеся значительную часть времени играют в различные компьютерные игры. Время нахождения детей за компьютером (планшетом) родителями не отслеживается. Значительная часть взрослых не знает, в какие игры играют дети. Некоторые семьи устраивает ситуация, при которой ребёнок не требует к себе внимания родителей. В связи с чем нами было принято решение организовать проектную деятельность с использованием компьютера и обучить и взрослых, и детей безопасному Интернету.

Так, в рамках международного дистанционного марафона «Купаловские проекты – 2020», организованного УО «Гродненским государственным университетом имени Янки Купалы», нами был разработан сетевой учебный проект «Вось такі ён штука – назоўнік-уладар!» для учащихся 3-го классов по учебному предмету «Белорусский язык».

Цель проекта – систематизация знаний по теме «Назоўнік» и формирование образовательных компетенций у учащихся 3-го класса по предметам «Белорусский язык» и «Литературное чтение» посредством групповой работы в рамках проекта.

Идея проекта заключается в создании виртуального музея «Существительное как часть речи» на основе сервисов Web 2.0.

В процессе работы над проектом учащиеся должны будут дать ответ на основополагающий вопрос: «Что случится на Земле, если исчезнут все существительные?».

Основное учебное содержание проекта основывалось на темах, которые определены «Учебной программой по предмету “Белорусский язык” для третьего класса общеобразовательных учреждений с белорусским и русским языками обучения и воспитания» [4] и «Примерным календарно-тематическим планированием по предмету “Белорусский язык” для третьего класса» [5]: *“Назоўнік як часціна мовы”, “Адзіночны і множны лік назоўнікаў”, “Назоўнікі, якія маюць адну форму ліку”, “Назоўнікі, лік якіх не супадае ў рускай і беларускай мовах”, “Род назоўнікаў”, “Назоўнікі, у якіх нельга вызнаць род”, “Назоўнікі, род якіх не супадае ў рускай і беларускай мовах”, “Змяненне назоўнікаў на пытаннях”.*

Сетевой учебный проект «Вось такі ён штука – назоўнік-уладар!» построен на основании современных требований, предъявляемых к сетевым проектам. Соответственно были определены три проектных вопроса и разработаны проектные задания для ответа на них, определены проектные продукты.

Проблемный вопрос № 1: «Существительное, какое оно?».

Проектное задание для ответа на проектный вопрос № 1:

- разработать алгоритм (пример) для составления «Паспорта имени существительного»;
- обсудить алгоритм на страницах команд, а затем разместить получившийся вариант на веб-сайте каждой команды;
- составить «Паспорт имени существительного»;
- организовать онлайн-конференцию для обсуждения результатов работы команд с демонстрацией полученных «Паспортов».

Проектный продукт, который создадут участники, отвечая на проектный вопрос № 1: «Паспорт имени существительного».

Проблемный вопрос № 2: «Зачем нам нужно знать много имён существительных?».

Проектное задание для ответа на проблемный вопрос № 2:

- подобрать стихи, рассказы и т. д., отражающие необходимые языковые явления на тему «Имя существительное»;
- разработать на основе сервисов Web 2.0 упражнения на тему «Имя существительное».

Проектный продукт, который создадут участники, отвечая на проектный вопрос № 2: «Комплекс заданий и упражнений для усвоения теоретического материала по теме “Назоўнік”.

Проблемный вопрос № 3: «Какой музей нужен существительному?».

Проектное задание для ответа на проблемный вопрос № 3: создание виртуального музея “Назоўнік як часціна мовы”. Каждая команда получит четыре выставочных зала (согласно учебной программе) для оформления музея с использованием материалов, подготовленных на втором этапе.

Проектный продукт, который создадут участники, отвечая на проектный вопрос № 3: «Виртуальный музей “Назоўнік як часціна мовы”», подготовленный с использованием сервисов Web 2.0, который предполагается, что будет востребован педагогами I и II ступени общего среднего образования, преподавателями ВУЗов и студентами педагогических специальностей.

Проект включает в себя три этапа.

Подготовительный. Анонс проекта и получение разрешения родителей на работу; регистрация участников; создание команд и распределение ролей; знакомство со стартовой презентацией и буклетом проекта, а также с правилами безопасности при работе с сетью Интернет; частичное заполнение таблицы «Знаем–Интересуемся–Узнали–Как узнали»; создание электронной платформы каждой команды и оформление визиток. Ответственными за выполнение заданий на данном этапе являются координаторы и участники проекта.

Основной, который также включает три этапа, каждый из которых раскрывает проблемный вопрос. Дискуссии по проблемным вопросам; поиск и отбор информации; создание продукта соответствующего этапа; заполнение таблицы «Знаем–Интересуемся–Узнали–Как узнали»; заполнение дневника самооценивания команды и личного участия каждого; заполнение таблицы продвижения команд; организация online-конференций для демонстраций и обсуждения. Ответственными за выполнение заданий на данном этапе являются координаторы, родители и учащиеся.

Заключительный. Заполнение рефлексивных листов; проведение конференции для подведения итогов и выдача сертификатов. Ответственными за выполнение заданий на данном этапе являются координаторы и участники проекта.

Все задания этапов проекта “Вось такі ён штука – назоўнік-уладар!” были составлены так, чтобы можно было сформировать умения и качества, необходимые человеку XXI в. Как показала предварительная апробация сетевого проекта, учащийся выполняет ряд самостоятельных действий: находит и анализирует необходимую информацию, самостоятельно выполняет задания сетевого проекта и даёт оценку своей работе. Проектная деятельность позволяет сформировать следующие универсальные учебные действия:

- *регулятивные действия* обеспечивают возможность управления познавательной и учебной деятельностью посредством постановки целей, планирования, контроля, коррекции своих действий, оценки успешности усвоения;
- *познавательные действия* включают действия исследования, поиска, отбора и структурирования необходимой информации, моделирование изучаемого содержания;
- *коммуникативные действия* обеспечивают возможности сотрудничества: умение слышать, слушать и понимать партнера, планировать и согласованно выполнять совместную деятельность, распределять роли, взаимно контролировать действия друг друга, уметь договариваться, вести дискуссию, правильно выражать свои мысли, оказывать поддержку друг другу и эффективно сотрудничать как с учителем, так и со сверстниками [2].

Предварительная проверка сформированности метапредметных универсальных учебных действий показала, что в результате только стартовой апробации сетевого учебного проекта “Вось такі ён штука – назоўнік-уладар!”, наблюдается рост познавательных универсальных учебных действий от 50 до 59,4%, регулятивных универсальных учебных действий от 61 до 66,8%, коммуникативных универсальных учебных действий от 60 до 64,6%.

Таким образом, участие в учебных сетевых проектах — это эффективное средство для достижения целей на I ступени общего среднего образования. Педагоги, учащиеся, а также их родители получают стимул для творчества и развития, открывают новые идеи, вдохновляются для дальнейшего поиска и экспериментов.

Литература

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании // Национальный правовой интернет-портал Республики Беларусь. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pravo.by/document/?guid=3871&p0=hk1100243> (дата обращения: 10.04.2020).
2. Неткасова И.А. Формирование универсальных учебных действий на уроках в начальной школе. [Электронный ресурс]. URL: <https://files.scienceforum.ru/pdf/2011/1071.pdf> (дата обращения: 13.05.2020).
3. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2010.
4. Беларуская мова: вучэбная праграма па вучэбным прадмеце для III класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання і выхавання: утв. Мін-ам адукацыі Рэсп. Беларусь 27.07.2017 № 90. Мінск, 2017.
5. Пачатковая школа. 3 кл.: прыкладнае каляндарна-тэматычнае планаванне: дапаможнік для настаўнікаў устаноў агульнай сярэдняй адукацыі з рускай мовай навучання / М.Б. Антыпава [і інш.]. Мінск: НИА: Аверсэв, 2019.

TATYANA CHAPLYA

Yanka Kupala State University of Grodno

NETWORK PROJECT IN PRIMARY SCHOOL AS A MEANS OF THE EFFICIENT ACHIEVEMENTS OF THE EDUCATION AIMS

The article deals with the experience of the use of the network learning project “Вось такі ён штука – назоўнік-уладар!” for the achievement of the education’s aims of the subject “Беларуская мова” at the first stage of the general secondary education. There is paid attention that the students’ indicators in the sphere of the cognitive, regulative and communicative learning skills increased in the process of the experimental research of the efficiency of the usage of the learning network project.

Key words: network learning project, Kupala projects, students of the first stage of the general secondary education, universal learning skills, the Belarusian language.

УДК 373.24

А.И. ШАРОВАР
(anzhelasharovar@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ*

Описывается организация диагностического обследования уровня сформированности диалогической речи у детей с ОНР и система работы по развитию диалогической формы речи у данной категории дошкольников посредством сюжетно-ролевых игр.

Ключевые слова: сюжетно-ролевая игра, диалогическая речь, дошкольники с общим недоразвитием речи, коррекционно-логопедическая работа, игровая деятельность.

Период дошкольного детства является определяющим важным для речевого развития человека, поскольку именно в это время закладываются основы языковых базовых знаний, умений и навыков. Без умения воспринимать и строить речевое высказывание невозможно выстроить коммуникацию в человеческом обществе, без сформированных речевых умений невозможно освоить чтение и письмо, т. к. переводить устную речь в письменную и наоборот можно только в случае успешного освоения всех видов устной речевой деятельности. Диалогическая речь формируется раньше монологической, являясь для нее своеобразным трамплином, поэтому необходимо развивать этот вид речи с помощью целенаправленного коррекционно-педагогического воздействия, искать эффективные коррекционные методы. Среди разнообразных методических приемов и средств, пожалуй, наиболее эффективным способом воздействия на детей с ОНР можно признать сюжетно-ролевую игру, т. к. именно в игровой деятельности наиболее успешно формируются и автоматизируются навыки устной диалогической речи. Таким образом, особенно важно выявить все факторы, которые могут способствовать формированию диалогической речи дошкольников с общим недоразвитием речи. Дети с ОНР «требуют особого внимания учителя-логопеда, без коррекционного воздействия недостатки устной и письменной речи с возрастом не исчезают, они проявляются и в старших классах, что было подтверждено экспериментальными исследованиями Л.Г. Парамоновой, Т.В. Тумановой, А.В. Ястребовой и др.» [8, с. 33].

Основой для разработки и проведения констатирующего эксперимента послужили данные психологических (Л.С. Выготский, М.М. Кольцова, А.Н. Леонтьев) [2, 7], психолингвистических (В.П. Глухов, В.В. Красных, А.А. Леонтьев) [4, 7], онтолингвистических (М.Д. Воейкова, С.Н. Цейтлин) и педагогических исследований (О.А. Величенкова, Л.Н. Ефименкова, А.М. Колесникова, Е.Л. Маливанова, М.Н. Русецкая, А.А. Тараканова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, M. Burget, E. Bardone, M. Pedaste, K. Saage).

Наше диагностическое исследование было направлено на выявление актуального уровня развития диалогической речи детей с общим недоразвитием речи 5–6 лет. За основу мы взяли методику Л.В. Красильниковой и Н.В. Вяловой [6]. Экспериментальное исследование диалогической речи дошкольников с ОНР проводилось в два этапа. Всего было обследовано 25 дошкольников.

Рассмотрим этапы диагностического обследования.

I этап. Обследование умений использовать в спонтанной речи, т. е. в реальной коммуникативной ситуации, устойчивые формулы речевого этикета и обследование умений строить диалог со взрослым.

На этом этапе в общении ребенка с учителем-логопедом с помощью сюжетно-ролевой игры цикла «Гости» (игра «Чаепитие») (см. табл. 1) выявлялось умение детей с ОНР использовать в сво-

* Работа выполнена под руководством Бондаренко Т.А., кандидата педагогических наук, доцента кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

ей речи принятые в обществе устойчивые речевые формулы приветствия («Здравствуйте», «Добрый день», «Добрый вечер»), прощания («До свидания», «До встречи»), просьбы («Пожалуйста»), благодарности («Спасибо»). Также выявлялось умение вежливо обращаться к собеседнику по имени и по имени и отчеству. Кроме того, рассматривались умения ребенка отвечать на вопросы взрослого, задавать вопросы, а также умения обмениваться репликами.

Необходимое оборудование: куклы, набор кукольной посуды (чайный сервиз), муляжи конфет, пирожных и т. п.

Инструкция ребенку: мы с тобой сейчас поиграем. К нам придут гости, вот они (показывает большую и маленькую кукол). Это кукла-мама, ее зовут Анна Ивановна, а это кукла-дочка, ее зовут Настя. Мы с тобой принимаем гостей. Я понарошку буду твоей мамой, а ты понарошку будешь моей дочкой (сыночком). Наши гости – куклы, они сами говорить не умеют, поэтому им надо помочь. Я буду говорить за куклу-маму, Анну-Ивановну, а ты будешь говорить за куклу-дочку, Настеньку.

Таблица 1

Содержание игровой деятельности на I этапе

Содержание этапов игры	Показатели связной диалогической речи
<p>1. Подготовка к встрече гостей. Мама (учитель-логопед): Доченька (сыночек), сейчас к нам придут в гости Анна Ивановна с Настенькой. Как нам их встречать? Ты сможешь мне накрыть на стол? Чем мы будем гостей угощать? Примерные ответы ребенка: Мы поздороваемся с гостями, предложим им пройти в комнату, пригласим за стол. Я помогу накрыть на стол. Угостим гостей чаем, конфетами, пирожными, фруктами.</p>	<p>Выявляется и оценивается умение ребенка отвечать на вопросы логопеда, строить полный ответ (распространенным предложением).</p>
<p>2. Сервировка стола Мама: Я буду печь пирожные и заваривать чай, а ты, доченька (сыночек), накрывай на стол. Если не найдешь нужную посуду, то спрашивай у меня. (Логопед заранее убирает половину посуды и муляжей продуктов, но эти предметы находятся в поле зрения ребенка).</p>	<p>Оценивается умение ребенка задать вопрос, выразить просьбу. Обращается внимание, как именно задается вопрос или выражается просьба: одним словом или полным предложением или невербально, жестом. Используется ли при выражении просьбы слово «пожалуйста».</p>
<p>3. Встреча гостей Мама: Доченька (сыночек), встречай гостей! Приглашай их пройти в комнату, предложи сесть за стол. Угощай гостей, а я буду разливать по чашкам чай.</p>	<p>Оценивается умение ребенка поздороваться, обратиться к гостям по имени и по имени и отчеству, использовать в ситуациях встречи гостей и чаепития слова «пожалуйста», «спасибо».</p>
<p>4. Прощание с гостями Кукла-мама (логопед): Как приятно общаться с вами, Мария Петровна (имя и отчество учителя-логопеда) и Дашенька (имя ребенка-участника игры), но нам, к сожалению, уже пора уходить. Спасибо, дорогие хозяева за угощение! Все было очень вкусно! (здесь звучат реплики «хозяев», которые тоже выражают сожаление, что гостям пора уходить, и удовольствие, что гостям понравилось угощение). Мама: доченька, пойдем проводим гостей!</p>	<p>Оценивается умение ребенка вежливо ответить на благодарность словом «пожалуйста», попрощаться с гостями не только формулой «до свидания», но и называя гостей по имени и по имени и отчеству.</p>

Проанализируем результаты диагностического обследования детей с ОНР на каждом этапе сюжетно-ролевой игры «Чаепитие».

Этап «Инструкция»

На этом этапе обращается внимание на то, как ребенок слушает инструкцию учителя-логопеда, насколько он заинтересованно рассматривает игровой реквизит, насколько охотно готовится вступить в игру.

Из 25 обследуемых детей все охотно откликнулись на предложение учителя-логопеда поиграть, но 20 человек невнимательно слушали инструкцию, рассматривая реквизит, поэтому не запомнили, как зовут гостей. В процессе игры логопеду приходилось неоднократно напоминать имя и отчество куклы мамы и имя куклы-дочки. Кроме того, 18 человек не догадались, сколько нужно поставить на стол чайных пар (логопед в коробке с посудой, которую он дал ребенку, оставил только 2 чайные пары). Данный показатель говорит о том, что первичное умение слушать собеседника и делать выводы из того, что он говорит, развито у детей на низком уровне. Только 5 человек (20% от общего числа обследуемых) на этапе инструкции проявили высокий уровень умения активного слушания: эти дети запомнили, как зовут гостей, и легко обращались к ним по именам во время игры и сразу сказали логопеду, что нужно поставить на стол еще две чайные пары.

I этап игры. Подготовка к встрече гостей.

На этом этапе дети продемонстрировали частичное умение словесно отвечать на вопросы логопеда. Только 5 человек смогли на все вопросы выстроить ответы полным предложением.

На первый вопрос логопеда «Как нам их (гостей) встречать?» 15 детей (60%) дети не отвечали словами, а пожимали плечами, просто молчали растерянно. 40% детей дали примерно одинаковые ответы: «Поздороваемся», «Позовем пить чай», «Пригласим за стол». Все дети использовали неполные синтаксические конструкции, характерные для разговорного типа речи. После помощи логопеда и озвучивания речевого образца, 5 человек (20%) смогли выстраивать ответы полными предложениями:

– Мы скажем: «Здравствуйте, Анна Ивановна и Настя! Мы очень рады вас видеть! Как хорошо, что вы пришли! Проходите, пожалуйста, в комнату. Садитесь, пожалуйста, за стол! Сейчас мы будем пить чай».

Остальные 20 испытуемых (80%) использовали в ответе частично полные предложения.

На второй вопрос учителя-логопеда: «Ты сможешь мне накрыть на стол?» больше половины детей (14 человек) ответили согласием, выразив его невербально, кивком головы. Остальные дети ответили однословно: «Да». Несогласия не выразил никто, отказов отвечать не было. Логопед специально задает вопрос закрытого типа, чтобы посмотреть, насколько у детей сформировано умение строить полное высказывание в реальной ситуации общения. Дети демонстрируют свойственные разговорной речи невербальные ответы кивком (выражение согласия) и однословный ответ «да». Ни один ребенок не включился в игровую ситуацию настолько, чтобы выразить согласие полной фразой: «Конечно, мамочка, я помогу тебе накрыть стол для гостей!».

На третий вопрос логопеда: «Чем мы будем гостей угощать?» 80% испытуемых дали ответы, выраженные неполными синтаксическими конструкциями с перечислением: «Чаем, пирожными, конфетами, фруктами», что характерно для разговорной формы речи. Только 5 человек (20%) смогли ответить полной фразой «Мы будем угощать гостей чаем, пирожными, конфетами, фруктами». Характерно, что слова ответа содержали слова вопроса логопеда. Никто не использовал синонимичные речевые обороты: «Мы предложим гостям чай, пирожные, конфеты, фрукты» или «Мы дадим гостям чай, пирожные, конфеты, фрукты». Данные показатели говорят о том, что у большинства детей сформировано умение вести диалог только на уровне владения разговорной формой речи. Остальные 20% испытуемых продемонстрировали ограниченное владение коммуникативно значимыми синтаксическими нормами (построение ответа только из исходных слов вопроса, а не подбор альтернативных самостоятельных синонимичных речевых формул).

На I этапе анализ игровой деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи в ходе сюжетно-ролевой игры показал, что уровень сформированности речевых умений, позволяющих вести диалог со взрослым, у 20% детей находится на высоком уровне, у 68% на среднем и у 12% на низком уровне.

II этап. Обследование умений использовать в спонтанной речи, т. е. в реальной коммуникативной ситуации, устойчивые формулы речевого этикета и обследование умений строить диалог со сверстником.

На втором этапе диагностического обследования выявлялось умение детей строить речевую коммуникацию в диалогическом общении друг с другом. На этом этапе детям предлагалась сюжетно-ролевая игра «Чаепитие», но все участники игры исполняли индивидуальные роли: мама и дочка (сыночек) хозяйева и мама и дочка (сыночек) гости (см. табл. 2). Для наглядности детям предлагалось разыгрывать действие с помощью кукол. За куклами были закреплены имена, которые детям сообщались перед началом игры. Мальчикам-участникам игры предлагались в качестве реквизита куклы-мальчики. Чайная посуда и муляжи продуктов детям знакомы по предыдущему этапу игры, разыгрываемые ситуации тоже детям знакомы. Все это делает коммуникацию более комфортной и позволяет достаточно объективно выявить уровень развития связной диалогической речи в общении между сверстниками.

Инструкция детям: мы сейчас поиграем в игру «Чаепитие». Это хозяйева: кукла-мама, ее зовут Нина Николаевна, и кукла-дочка Оля (кукла-сыночек Вася). К ним придут гости, вот они (показывает большую и маленькую кукол). Это кукла-мама, ее зовут Анна Ивановна, а это кукла-дочка, ее зовут Настя (кукла-сыночек Ваня). Анна Ивановна и Настя (Ваня) придут в гости к Нине Николаевне и Оле (Васе). Но куклы сами говорить не умеют, поэтому им надо помочь.

Всего участвует в игре четверо детей. Логопед раздает им кукол, тем самым распределяя роли детей в игре.

Таблица 2

Содержание игровой деятельности на II этапе

Содержание этапов игры	Показатели связной диалогической речи
1. Подготовка к встрече гостей. Мама (1-й участник): Доченька (сыночек), сейчас к нам придут в гости Анна Ивановна с Настенькой. Как нам их встречать? Ты поможешь мне накрыть на стол? Чем мы будем гостей угощать? Примерные ответы ребенка (2-й участник): Мы поздороваемся с гостями, предложим им пройти в комнату, пригласим за стол. Я помогу накрыть на стол. Угостим гостей чаем, конфетами, пирожными, фруктами.	Выявляется и оценивается умение ребенка отвечать на вопросы логопеда, строить полный ответ (распространенным предложением).
2. Сервировка стола Мама (1-й участник): Я буду печь пирожные и заваривать чай, а ты, доченька (сыночек), накрывай на стол. Если не найдешь нужную посуду, то спрашивай у меня. (Логопед заранее убирает половину посуды и муляжей продуктов, но эти предметы находятся в поле зрения ребенка – 2-го участника).	Оценивается умение ребенка задать вопрос, выразить просьбу. Обращается внимание, как именно задается вопрос или выражается просьба: одним словом или полным предложением или невербально, жестом. Используется ли при выражении просьбы слово «пожалуйста».

Содержание этапов игры	Показатели связной диалогической речи
<p>3. Встреча гостей Мама (1-й участник): Доченька (сыночек), встречай гостей! Приглашай их пройти в комнату, предложи сесть за стол. Угощай гостей, а я буду разливать по чашкам чай.</p>	<p>Оценивается умение ребенка поздороваться, обратиться к гостям по имени и по имени и отчеству, использовать в ситуациях встречи гостей и чаепития слова «пожалуйста», «спасибо».</p>
<p>4. Прощание с гостями Кукла-мама (3-й участник): Как приятно общаться с вами, Нина Николаевна и Оля (Вася), но нам, к сожалению, уже пора уходить. Спасибо, дорогие хозяева за угощение! Все было очень вкусно! (здесь звучат реплики «хозяев», которые тоже выражают сожаление, что гостям пора уходить, и удовольствие, что гостям понравилось угощение). Мама (участник 1): доченька (участник 2), пойдем проводим гостей! Далее все говорят друг другу «до свидания!».</p>	<p>Оценивается умение ребенка выразить благодарность, вежливо ответить на благодарность словом «пожалуйста», попрощаться с гостями не только формулой «до свидания», но и называя гостей по имени и по имени и отчеству.</p>

На втором этапе диагностики учитель-логопед старается предоставить детям максимальную самостоятельность в ведении диалога и выстраивании речевой коммуникации. Если дети испытывают затруднения в подборе вербальных средств, то логопед помогает им наводящим вопросом или предоставлением речевого образца. Анализ результатов этого этапа диагностики показал, что диалог в коммуникации «ребенок – ребенок» гораздо более затруднен, чем в коммуникации «ребенок – взрослый». Помощь логопеда потребовалась 80 % участников. Характерно, что дети, показавшие высокие результаты на первом этапе диагностики, показали также высокие результаты и на втором этапе диагностики, им почти не нужна была помощь логопеда.

Оценка результатов:

2 балла – ребенок самостоятельно строит высказывание и произносит реплику;

1 балл – ребенок строит высказывание с помощью взрослого;

0 баллов – ребенок не строит высказывание даже с помощью взрослого.

Всего на обоих этапах диагностики можно набрать 36 баллов.

0–15 баллов низкий уровень развития связной диалогической речи;

16–30 баллов средний уровень связной диалогической речи;

31–36 баллов высокий уровень развития связной диалогической речи.

Обобщенные результаты обоих этапов обследования состояния сформированности связной диалогической речи детей с ОНР. Большинство детей – 17 человек находятся на среднем уровне развития связной диалогической речи (68%), 3 человека – на низком уровне (12%) и 5 человек – на высоком уровне (20%). Самые лучшие показатели у всех детей отмечены на уровне усвоения этикетных формул (слова «спасибо», «пожалуйста», «здравствуйте», «до свидания»). Умение ответить на вопрос развернутой синтаксической конструкцией продемонстрировали все дети (никто не набрал 0 баллов за это задание), умение самостоятельно задать вопрос в диалогическом общении продемонстрировали не все дети, но с помощью учителя-логопеда также справились все испытуемые. С наибольшими трудностями дети столкнулись, при восприятии на слух вопросов и инструкций к сюжетно-ролевой игре, также многим было очень тяжело сделать верные выводы из услышанных реплик и инструкций; по этим критериям оценивания уровня сформированности

рованности связной диалогической речи у многих детей показатели ниже, чем по другим критериям; 9 человек набрали за них 0 баллов. Например, при озвучивании инструкции к игре логопед говорит, обращаясь к ребенку, что «к нам придут гости: кукла-мама и кукла-дочка», из этих слов понятно, что всего за столом будет 4 человека; в коробке логопед оставляет только 2 чайные пары. Не все дети догадываются, сколько еще надо попросить комплектов посуды: всего 5 человек смогли попросить у логопеда 2 комплекта. Дети со средним уровне развития умения слушать обращенную к ним речь и делать выводы из услышанного говорили, что посуды не хватает, но не могла сказать, сколько комплектов не хватает (накрывали на стол до прихода гостей, поэтому дети не могли визуально определить нужное количество посуды). Дети, которые получили 0 баллов по этим критериям диагностики даже после наводящих вопросов логопеда не догадались, что посуды на столе не хватает. Мы можем на основании проведенного диагностического обследования связной диалогической речи детей с ОНР сделать вывод о том, что речь нельзя считать полноценно сформированной, если ребенок владеет формулами речевого этикета, может задать вопрос или ответить на него, тем самым устанавливая и поддерживая коммуникацию. Для полноценного речевого развития необходимо сформировать важнейшее умение слушать собеседника и делать выводы из услышанного. Улучшение диалогических умений детей с ОНР по этим параметрам нуждается в планомерно проводимой коррекционно-логопедической работе по развитию связной речи детей с общим недоразвитием речи. Наше диагностическое обследование подтвердило, что сюжетно-ролевая игра является действенным инструментом, воздействующим на речевую способность дошкольников, и может быть использована не только для диагностических мероприятий, но и как средство, эффективно развивающее навыки диалогической речи дошкольников с общим недоразвитием речи.

Коррекционно-логопедическая работа по формированию связной диалогической речи детей с ОНР проводилась с сентября по май 2019–2020 учебного года. Всего было проведено 34 занятия продолжительностью 40 минут каждое. В экспериментальную группу вошли дети, показавшие в ходе диагностического обследования средний и низкий уровни развития связной диалогической речи. Коррекционная работа строилась таким образом, что на одном занятии дети участвовали в сюжетно-ролевых играх, относящихся к одному и тому же циклу. Так, на первом занятии отрабатывали цикл «Семья», в него вошли игры «Дочки-матери», «Приготовление обеда», «Семейный ужин», «Готовимся к празднику». К каждой игре цикла учителем-логопедом заранее подготавливался необходимый реквизит, который помогал детям проживать игровую ситуацию и лучше чувствовать свою роль. Система игровой работы строилась от простого к сложному: если циклы «Семья», «Прогулка в парк», «Магазин», «Парикмахерская» легко воспринимались детьми, т. к. во время игры они опирались на свой личный опыт, то игры циклов «Космос», «Театр», «Военные игры» («Пограничники», «Танкисты», «Летчики») и др. требовали от детей расширения их знаний об окружающем мире, проведения работы по расширению словаря. От логопеда требовалось проводить предварительную работу перед тем, как проводить игры данных циклов: читать детям книги по данной тематике, показывать иллюстрации, давать домашнее задание родителям посмотреть с детьми художественный фильм по тематике занятия. Для проведения сюжетно-ролевой игры «Театр» родителям было рекомендовано сходить с детьми на спектакль в Театр юного зрителя.

Проведенная коррекционно-логопедическая работа дала положительные результаты по формированию связной диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи: 70% детей перешли на высокий уровень владения диалогической речью, 30% детей показали средний уровень, низкий уровень не выявлен. Мы можем сделать вывод о том, что сюжетно-ролевая игра является эффективным средством развития устной диалогической речи детей с общим недоразвитием речи, так с ее помощью не только развиваются коммуникативные навыки ребенка, но и формируется база для развития монологической связной речи, а кроме того, расширяется активный словарь, углубляются знания об окружающей действительности и развиваются аналитические способности.

Литература

1. Воронина Ю.А., Шумилова Д.К. Проблема организации диалогического общения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР в процессе сюжетно-ролевой игры // Царскосельские чтения. 2012. С. 302–305.
2. Выготский Л.С., Леонтьев А.А. Люди науки. М.: Просвещение, 2002.
3. Галева Е.В., Бартош Н.Н. Педагогические условия развития диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2(15). С. 127–131.
4. Глухов В.П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи. М.: В. Секачев, 2012.
5. Иншакова О.Б., Колесникова А.М. Пространственно-временные представления обследование и формирование у школьников с экспрессивной алалией: учебно-методич. пособие. М.: Творч. Центр Сфера, 2017. С. 1–7.
6. Красильникова Л.В., Вялова Н.В. Педагогическая диагностика развития связной речи детей 3–4 лет в игровой деятельности // Мир науки. 2018. Т. 6. № 6. С. 35.
7. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003.
8. Овсякова Т.В. Формирование предпосылок к овладению морфологическим принципом письма младшими школьниками с ОНР // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2007. № 4. С. 33–40.

ANZHELA SHAROVAR

Volgograd State Socio-Pedagogical University

ROLE PLAY AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF DIALOGIC SPEECH OF CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

The article deals with the description of the organization of the diagnostic study of the level of the development of the dialogic speech of children with general speech underdevelopment and the system of the work directed to the development of the dialogic form of speech of this category of preschool children by the means of role plays.

Key words: *role play, dialogic speech, preschool children with general speech underdevelopment, correctional and logopedic work, play activity.*

УДК 37

Е.В. ЮРЬЕВА, О.В. ЗАБРОВСКАЯ

(katya.yureva.1979@mail.ru, OV.Zabrovskaya@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Рассматриваются проблемы внедрения инноваций в систему дошкольного образования. Обоснована роль инновационной деятельности в профессиональном развитии воспитателей детских садов. Особое внимание уделено вопросу формирования готовности педагогов к внедрению инновационной деятельности в ДОУ.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, инновационная деятельность, профессиональная компетентность, инновационная образовательная среда, дошкольное образование.

Внедрение в практику дошкольного образования инноваций является одним из способов обогащения и изменения содержания образования, роста эффективности управления дошкольным образовательным учреждением. Именно поэтому педагог дошкольной образовательной организации сегодня должен постоянно профессионально расти и развиваться. Инновационная деятельность может служить основой для профессионального саморазвития педагогов ДОУ, потому что строится на основе саморефлексии педагогами своего педагогического опыта. Процесс саморефлексии можно охарактеризовать как целенаправленную деятельность, направленную на преобразование образовательной практики, улучшение образовательных результатов, приобретение новых знаний, овладение педагогическими навыками.

Основными задачами инновационной деятельности являются:

- содействие научно-педагогической и научно-исследовательской деятельности педагогов;
- стимулирование инновационной исследовательской деятельности воспитателей, их стремления к освоению новых методов обучения и методов анализа данных, а также личностного развития;
- внедрение результатов научных исследований в педагогическую практику детских садов.

Инновации, несомненно, меняют сложившуюся педагогическую практику в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ). Кроме того, инновации требуют не только изменений в педагогической деятельности, но и в мышлении и поведенческих паттернах педагогов.

Однако, как показывает практика, многие педагоги испытывают ряд трудностей, связанных с освоением и реализацией инноваций в своей работе. Согласно исследованию А.В. Васильевой и О.В. Забровской, наиболее распространенные среди них: отсутствие опыта и системы работы у педагогов в данном направлении, отсутствие материальных стимулов, слабая информированность в коллективе о возможных инновациях, большая нагрузка на работе, отсутствие помощи, разногласия и конфликты в коллективе [2].

Анализ научных работ позволяет заключить, что готовность педагогов к участию в инновационной деятельности зависит от нескольких факторов, а именно: от уровня их готовности к ней и ряда важных качеств, таких как: работоспособность на рабочем месте, готовность к творчеству и личностному развитию, умение справляться со стрессом, а также знание современных образовательных технологий, различных методик, умение выявлять проблемы и находить творческие решения.

Нельзя рассматривать вопрос о готовности педагогов к инновационной деятельности в отрыве от происходящих в обществе и дошкольном образовании изменений. Отличительной особенностью любого вида образования является то, что оно опережает все остальные направления развития в плане новых технологий и инноваций. Глобальные социальные изменения не могут быть успешными, если они не будут тщательно подготовлены. Таким образом, эффективность реформ в сфере образования зависит от развития общества в целом.

Несмотря на многообразие инновационных подходов к организации образовательного процесса в дошкольной образовательной организации (ДОО), они все имеют общие черты:

- понимание того, что вопрос содержания образования не менее важен, чем вопрос образовательной среды, которая обеспечивает основные условия для образования;
- инновационный образовательный процесс в ДОО направлен на содействие личностного роста воспитанников, что немыслимо без непрерывного профессионального развития самих педагогов дошкольных учреждений.

Таким образом, ориентация педагогов ДОО на совместную творческую деятельность и развитие соответствующих компетенций воспитанников являются ключевыми особенностями инновационной деятельности в дошкольном образовании.

Основными критериями оценки готовности педагогов ДОО к инновационной профессиональной деятельности являются: удовлетворенность руководством ДОО и общая удовлетворенность работой самих воспитателей. Однако эти критерии являются неполными, т. к. их реализация может привести к разочарованию родителей, администрации ДОО и коллег. Основная причина заключается в том, что профессиональный и личностный опыт педагогов ДОО не совпадает с тем, что требуется для организации инновационной образовательной среды ДОО.

Существующая педагогическая практика не всегда эффективна в плане развития ключевых профессиональных компетенций у педагогов ДОО, т. к. зачастую ограничивается традиционными способами организации занятий и учебной деятельности. Все эти аспекты, несомненно, должны быть включены в содержание педагогических образовательных программ повышения квалификации педагогов ДОО, однако подготовка педагогов к инновационной практике должна быть вариативной, позволяющей им выбирать методы обучения, углубленно изучать их и применять на занятиях. Не менее важным является изменение отношений между участниками образовательного процесса: педагогом, воспитанником, родителями и администрацией ДОО. Педагоги дошкольных учреждений часто выбирают авторитарный стиль управления группой, хотя эта тенденция постепенно меняется, и многим педагогам предлагается выбрать новый стиль управления, основанный на сотрудничестве со своими воспитанниками и их родителями. Кроме того, совместные исследовательские мероприятия помогут педагогам быстро адаптироваться к новым способам организации взаимодействия в инновационной образовательной среде [1].

В ситуации, когда педагоги дошкольных учреждений чувствуют себя неподготовленными к работе в инновационной образовательной среде, им, прежде всего, необходимо переосмыслить свою практику, определить свои профессиональные интересы, мотивы и желания; и, конечно, взять ответственность за собственное профессиональное развитие посредством рефлексии, самооценки и самоактуализации.

Анализ современных требований к организации инновационного образовательного процесса в ДОО и содержанию педагогических образовательных программ показывает, что наиболее важными направлениями развития в сфере дошкольного образования являются профессиональное развитие педагогов, развитие эмоционального интеллекта, коммуникативных способностей, способности к внутреннему диалогу посредством самоактуализации, мобильности и саморефлексии.

Эти разнообразные характеристики вряд ли будут развиты в устаревшей учебной среде. Крайне важно организовать инновационную образовательную среду для обеспечения саморазвития и личностного обогащения педагогов ДОО. Непрерывное профессиональное образование поможет педагогам дошкольных образовательных учреждений развить необходимые профессиональные компетенции.

Таким образом, сформировать готовность педагогов дошкольных учреждений к инновационной деятельности возможно при создании благоприятных для этого условий, заключающихся в стимулировании совместной деятельности в дошкольном образовательном учреждении, методической помощи во внедрении новых технологий в образование и дружественной творчески вдохновляющей атмосфере.

Литература

1. Данилова С., Шустова Л., Глебова З. Сопровождение развития педагога на этапе профессиональной карьеры. Ульяновск: Изд. гос. пед. ун-та, 2018.
2. Забровская О.В., Васильева А.В. Проблема развития инновационного потенциала у работников сферы дошкольного образования // Современное образование: традиции и инновации. 2016. № 2. С. 22–28.
3. Лукьянова М. Участие в инновационной деятельности как фактор профессионально-личностного развития педагогов ДОО в условиях реализации профессионального стандарта // Новое поколение профессионалов: современный формат педагогической деятельности: сб. материалов науч.-практ. конф. (г. Ульяновск, 26 окт. 2017 г.). Ульяновск: Изд. гос. пед. ун-та, 2017. С. 18–24.

EKATERINA YURIEVA, OLGA ZABROVSKAYA
Volgograd State Socio-Pedagogical University

FORMATION OF READINESS OF TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS FOR INNOVATIVE ACTIVITIES

The article deals with the issues of the introduction of innovations in the system of preschool education. The role of innovative activity in the professional development of kindergarten teachers is substantiated. There is paid special attention to the formation of readiness of teachers to implement innovative activities in the pre-school system.

Key words: pedagogical activity, innovative activity, professional competence, preschool education.

Филологические науки

УДК 811.161.1

В.В. ДАЩИНСКИЙ
(vladmessia@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА ‘DEADLINE’ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СФЕРЕ ОБЩЕНИЯ (на материале социальной сети «ВКонтакте» и интернет-ресурса “TheQuestion”)*

Анализируется концепт ‘Deadline’, бытующий в студенческом сленге. Материалом анализа послужили высказывания студентов в сети Интернет («ВКонтакте» и “TheQuestion”). Проанализировано свыше 130 контекстов словоупотребления лексемы ‘дедлайн’. Выявлены когнитивные признаки, метафорические модели. Определено шесть семантических групп, в которых реализуется ценностное и образное содержание данного концепта.

Ключевые слова: концепт, deadline, когнитивные признаки, метафорические модели, структура концепта.

Антропоцентрический фактор в когнитивной лингвистике предполагает, что человек как носитель когниции является активным «концептуализатором» и «категоризатором». Полученный в результате процессов концептуализации и категоризации опыт познания человеком окружающего мира «упаковывается» в различные форматы знания (концепты, фреймы, гештальты и т. д.). Аксиоматичным представляется утверждение, что концептами «...человек оперирует в процессе мышления» [1, с. 23]. Вслед за В.И. Карасиком под концептом (культурным) мы будем понимать ментальное образование, в котором «выделяются по меньшей мере три стороны – образ, понятие и ценность» [6, с. 98].

Мы считаем, что слово “deadline” является одним из «кандидатов в концепты», потому как: 1) он обладает ярко-выраженной образностью; 2) он обладает доминирующей ценностной составляющей.

Актуальность исследования определяется малоизученностью слова “deadline” с позиций отечественной когнитивной лингвистики, что, с одной стороны, затрудняет присвоение «с лёгкой руки» статуса концепта данному слову.

Пожалуй, ключевым смыслоорганизующим понятием в студенческом сленге (шире – концептосфере) является *deadline*. Как некий когнитивный указатель, это слово отсылает нас к пространству его бытования: *вижу слово “дедлайн” и понимаю, что это – студент вышки*. Можно предположить, что это своеобразная «метафора, которой мы живём» (в понимании Дж. Лакоффа), причём *метафора онтологическая*, поскольку «позволяет осмыслить наш опыт взаимодействия с неживыми сущностями в терминах человеческих мотиваций, характеристик и деятельности людей» [8, с. 59].

По мнению С.Г. Воркачева, «оптимальным для полноты семантического описания лингвокультурного концепта будет выделение в его составе трех составляющих: понятийной, отражающей его признаковую и дефиниционную структуру, образной, фиксирующей когнитивные метафоры, поддерживающие концепт в языковом сознании, и значимостной, определяемой местом, которое занимает имя концепта в лексико-грамматической системе конкретного языка, куда войдут также этимологические и ассоциативные характеристики этого имени» [4, с. 80]. Последовательно рассмотрим каждую из составляющих.

Понятийный слой представлен лексикографическим описанием. Концепт ‘Дедлайн’ вербализуется лексемой *дедлайн*. Самое раннее употребление слова «дедлайн» в письменной речи в нашей стра-

* Работа выполнена под руководством Шестак Л.А., доктора филологических наук, профессора кафедры русского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

не, по материалам национального корпуса русского языка, зафиксировано в книге Вячеслава Фетисова «Овертайм» (1997): «...всем, кто связан с хоккеем, интересна последняя неделя за месяц до начала плейоффа. По ее окончании объявляется *дедлайн* (последний срок), после которого нельзя менять игровых» [9]. Первое упоминание в толковых словарях приходится на 2007 г.: «Учебный словарь терминов рекламы и паблик рилейшенз» указывает следующее значение: «*дедлайн/deadline* – последний день, час подачи материала в текущий номер газеты или журнала» [11]. Специализированное значение зафиксировано и в энциклопедическом словаре: «В спорте – время, до которого необходимо доиграть матч, а также последний день, когда игроки могут по желанию перейти в другой спортивный клуб» [13]. В словаре англицизмов А.И. Дьякова слово толкуется как «(англ. *deadline* – *dead* мертвый + *line* линия). част. общ. Предельный срок окончания какой-л. работы, завершения проекта и т. п.» [5]. «Самый новейший толковый словарь русского языка XXI века» Е.Н. Шагаловой даёт одно значение слова: «*Дедлайн*, а, м. Крайний срок сдачи чего-либо; месяц, день, час и т. п., когда заканчивается период, данный на выполнение какого-либо задания, работы» [12, с. 97]. Этимологический словарь английского языка указывает на возможный источник происхождения слова: «“*timelimit*”, 1920, American English news paperjargon, from *dead* (adj.) + *line* (n.). Perhaps influenced by earlier use (1864) to mean the “do-not-cross” line in Civil War prisons, which figured in the trial of Henry Wirz, commander of the notorious Confederate prison at Andersonville, Georgia» [9]. Таким образом, первоначально слово пришло из типографского дела.

Из приведённых определений, ввиду близости значений, мы можем выделить один понятийный признак – крайний срок, к которому нужно успеть сделать что-либо. Этот признак, во-первых, передаёт информационное содержание концепта, во-вторых, составляет его ядро, т. е. является наиболее существенным и общим. Следует отметить, что понятийное значение слова «дедлайн» эксплицировано слабо. При описании концепта, по мнению М.В. Пименовой, необходимо учитывать, что «компоненты лексического значения выражают значимые концептуальные признаки, но не в полном объеме. Концепт объемнее лексического значения слова» [цит. по: 10, с. 317], он формируется на основе не только теоретического познания, но и познания обыденного, которое способно отражать любые, необязательно существенные признаки. Чтобы подтвердить это положение в отношении исследуемой языковой единицы, обратимся к интерпретативному анализу высказываний студентов (на материале социальной сети «ВКонтакте») [3] и портала “TheQuestion” [12]).

Интерпретационный анализ позволяет «выявить ассоциативно-образные и ценностные компоненты» [7, с. 21] номинанта ‘Дедлайн’. В ходе проведённого исследования нами определено шесть семантических групп: **1) ‘дедлайн – это нечто страшное, стремящееся тебя настигнуть’**: *Дедлайн – страшная вещь; Дедлайн настиг тебя; Дедлайн все висит, как топор над виселицей; Зима близко, бойтесь дедлайна; О, да! дедлайн – штука коварная; Дедлайн существо коварное: заглотишь – не заметишь*; **2) это ‘то, с чем тебе нужно сражаться, что нужно преодолеть или то, на что не обращать внимания, чего избегать’**: *Я запрещаю тебе смотреть сериалы, пока ты не разберешься со своими дедлайнами!; Что мы говорим богу дедлайна? Не сегодня!; Вы храбро убегали от дедлайна; Знаешь, даже если дедлайн горит, забей на всё, расслабься и рисуй; 55 дней до дедлайна! Пойду посмотрю Том и Джерри*; **3) ‘особый ритм времени и режим жизни’**: *А когда горящие дедлайны сразу в нескольких сферах – это напоминает адский день сурка!; От заката до дедлайна; Когда дедлайн уже близко, ты уже спешишь как можно быстрее написать код и не обращаешь внимания на возможные баги; Заметил, что дедлайн приближается также быстро, как и конец каникул; И храбро жили по особому дедлайну; Как говорится, живем от дедлайна до дедлайна; Я постоянно живу в таком режиме, в нем есть своя какая-то магия*; **4) это ‘каузатор/мотиватор деятельности человека’**: *Дедлайн подбадривает; Дедлайны – сила, действительно помогают организовать тайм-менеджмент; Часто дедлайн или обязательство перед другими – лучший*

мотив для действия; Человек с дедлайном способен работать 24/7 – факт; Это турбокнопка для выживания. Нет дедлайна – нет энергии; 5) это ‘определённое место, в котором оказывается человек’: До скорой встречи в стране дедлайнов, юноша!; Добро пожаловать в мир горящих дедлайнов!; А мы, оказывается, были в опасной близости дедлайна; Ваш покорный слуга захоронен в дедлайнах; 6) это ‘инфернальное существо’: Дедлайн (это же нечисть, да?); Дедлайн – это монстр вообще-то, ничего в значении слов не смыслите! Что мы говорим богу дедлайна? Не сегодня!; Дедлайн входит в категорию злых духов. Как мы видим, ассоциативный потенциал имени концепта довольно значителен.

Семантический потенциал концепта формирует также и система метафорических моделей, представленная: 1) **персонификацией**, в рамках которой «дедлайн» уподобляется живому существу: *Дедлайн подкрался незаметно; Дедлайн украл мои личные дела!; Лучшие с “ним” (с дедлайном) напрямую не встречаются!; Вот в две смены дежурят Дедлайн Цейтнотович и Апатия Меланхольевна, и спасу от них нет.* 2) **экзистенция** (дедлайн – пограничная ситуация): в этой модели происходит отождествление «дедлайна» со страхом, ужасом, бременем несвободы: *Дедлайн забирает лучших; Самый страшный день в году – это дедлайн!; Сразу чувствовался страх дедлайна; Я безумно рада, что ты наконец сбросила с себя эти кандалы дедлайнов!; Дедлайны давят на меня.* Следует подчеркнуть, что обе модели тесно связаны с друг другом.

Фразеологическая объективация концепта представлена такими высказываниями, как: *Дедлайн на носу; А вот дедлайн уже не за горами* – то есть ‘в самое ближайшее время’; *А дедлайн прям уже в спину дышал* – то есть ‘догонял’.

Таким образом, образное и ценностное содержание концепта ‘Дедлайн’ реализуется в приведённых семантических группах; аксиологический компонент амбивалентен: дедлайн – это и мотивация к действию, и затягивающая прокрастинация. В целом слово *дедлайн* несёт отрицательную коннотацию

Отвечая на вопрос, что такое дедлайн, пользователи социальной сети «ВКонтакте» и портала “TheQuestion” приводили следующие определения: 1)... *Это граница по времени, когда конкретное условие не может выполняться, но в следующий момент оно мгновенно выполняется;* 2) *Все знают способ гадания по линиям на внутренней стороне ладони? Линия жизни, линия брака, линия судьбы, и т. д. Так вот “дедлайн” – это линия смерти; это смерть;* 3) *Это невероятные страдания, нервы, истерики, депрессия, слезы...»;* 4) *«Я ничего не успею! Я не успеваю! О, минута... Успела!!!;* 5) *Это большая темная туча, мотивирующая тебя без удовольствия, со страданиями, но самоотверженно отдаваться ничегонеделанию...;* 6) *Это когда срок сдачи проекта: вчера;* 7) *Последний шанс сделать что-либо;* 8) *Поздний срок;* 9) *Всегда тщательно точная, математически верная и правильно рассчитанная дата, без единой возможной ошибки, когда ты определённо не сдашь проект»;* 10) *«Дэдлайн – это спичка, которая вас поджигает.* Как видим, в ценностном измерении анализируемой лексемы в целом преобладают отрицательные коннотации, что обусловлено негативном опытом информантов проживания в режиме «дедлайн»

Итак, когнитивные признаки, выводимые из указанных определений и проанализированных выше высказываний, распределяются по следующим полям структуры концепта: 1) ядерный слой: *последний срок, последний шанс, психологическое напряжение, враждебная сущность, паника.* 2) центральный слой (околоядерная зона/ ближняя периферия): *мотивация, прокрастинация, благоприятный момент, преследование, линия смерти;* 3) дальняя периферия: *тёмная туча, смерть, спичка, жизнь, день сурка.*

Подведём итоги: «дедлайн» – это концепт, т. к. он обладает ярко-выраженной образной и ценностной составляющей, определено 6 семантических групп, репрезентируемых разными метафорическими моделями.

Литература

1. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика: (курс лекций по английской филологии). Тамбов: Изд-во Тамб. ун-та, 2001.
2. Буковская Н.В. Ценностные аспекты современного восприятия времени // Вестник Новосибир. гос. ун-та. Сер.: Филология. 2006. Т. 4. Вып. 1. С. 70–75.
3. ВКонтакте: [сайт]. URL: <https://vk.com/>.
4. Воркачев С.Г. Методологические основания лингвоконцептологии // Теоретическая и прикладная лингвистика: межвузов. сб. науч. тр. Вып. 3: Аспекты метакоммуникативной деятельности. Воронеж, 2002. С. 79–95.
5. Дьяков А.И. Словарь англицизмов русского языка. [Электронный ресурс]. URL: <http://anglicismdictionary.ru> (дата обращения: 06.10.2020).
6. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002.
7. Красавский Н.А. Концепт «ТОСКА» в русской лингвокультуре // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2009. № 7(41). С. 20–23.
8. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. М.: Едиториал УРСС, 2004.
9. Национальный корпус русского языка. [Электронный ресурс]. URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 06.10.2020).
10. Рахимова Д.Ф. Концепт и значение // Вестник Казан. технологич. ун-та. 2013. Т. 16. № 15. С. 317–318.
11. Учебный словарь терминов рекламы и паблик рилейшенз. [Электронный ресурс]. URL: <https://1257.slovaronline.com/> (дата обращения: 06.10.2020).
12. Шагалова Е.Н. Самый новейший толковый словарь русского языка XXI века: ок. 1500 слов. М.: АСТ: Астрель, 2011.
13. Энциклопедический словарь (2009). [Электронный ресурс]. URL: <http://niv.ru/doc/dictionary/encyclopedic/index.htm> (дата обращения: 06.10.2020).
14. Online Etymology Dictionary. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.etymonline.com> (дата обращения: 06.10.2020).
15. TheQuestion: [сайт]. URL: <https://thequestion.ru>.

VLADISLAV DASHCHINSKIY

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**REPRESENTATION OF THE CONCEPT ‘DEADLINE’
IN THE STUDENTS’ SPHERE OF COMMUNICATION
(based on the social network “VKontakte” and the internet-resource “TheQuestion”)**

The article deals with the analysis of the concept ‘Deadline’ existing in the students’ slang. The expressions of the students in the Internet (“VKontakte” and “TheQuestion”) were used as the material of the analysis. There are analyzed more than 130 contexts of the linguistic usage of the lexeme “deadline”. There are revealed the cognitive traits of the metaphoric model. The author defines six semantic groups implementing the value and image content of the concept.

*Key words: concept, deadline, cognitive features,
metaphoric models, concept’s structure.*

УДК 81

Т.А. КОРНЕЙЧУК

(*tatianass1@yandex.ru*)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**НАЗВАНИЯ ИСПАНСКИХ И РУССКИХ КИНОФИЛЬМОВ:
СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ***

Определяется роль и место названий кинофильмов в системе имен собственных. Проводится структурно-семантический (ономастиологический) анализ названий испанских и русских кинофильмов. Дается сопоставительная характеристика принципов и способов номинации кинофильмов.

Ключевые слова: ономастика, фильмоним, ономастиологический анализ, способ номинации, принцип номинации.

Настоящая статья посвящена вопросу номинации кинофильмов в России и Испании. Названия кинофильмов привлекают внимание исследователей имен собственных, поскольку представляют собой особый ряд онимов, которые, наравне с названиями литературных произведений или картин, имеют глубокий смысл, отражают особенности культуры той или иной страны, позволяют понять замысел автора и т. д. Кроме того, интерес исследователей к данному виду лексики вызван тем, что названия кинофильмов, во-первых, дают богатый материал для лингвистического анализа, а во-вторых, в силу своей языковой специфики могут быть изучены и как обусловленные единицы, т. е. неотъемлемые компоненты текста и культуры, и как самостоятельные речевые единицы, способные функционировать автономно. Именно по этой причине всестороннее изучение названий кинофильмов является актуальной проблемой. Сказанное выше определяет **актуальность** темы исследования.

Основная **цель** работы заключается в проведении сопоставительного ономастиологического анализа русских названий кинофильмов (250 единиц) и испанских (250 единиц).

Мы рассматриваем названия кинофильмов как имена собственные, которые относятся к разряду *идеонимов* – названиям произведений литературы и искусства [8], т. к. фильмы – это творческая деятельность человека, многие картины созданы по произведениям литературы. Некоторые исследователи для определения названия кинофильма как единицы ономастики внутри разряда идеонимов используют термин *фильмоним* [9]. Поскольку названия кинофильмов – это относительно новая сфера ономастики, четкая классификация фильмонимов пока не разработана.

Существуют отдельные работы, посвященные исследованию названий кинофильмов. Исследованием названий кинофильмов занимались А.В. Ламзина, Ю.Н. Подымова и др. [7, 9]. Однако сопоставительных исследований названий русских и испанских кинофильмов не проводилось.

В ономастике выделяется один из фундаментальных методов исследования – это ономастиологический анализ. Он подразумевает «описание или характеристику языковой единицы с точки зрения реализации ею номинативных способностей и возможностей» [5].

При ономастиологическом анализе исследователи обращаются к таким важным терминам, как способ номинации и принцип номинации.

Вслед за исследователями О.И. Блиновой, Н.Д. Голевым [1, 3], под термином «способ номинации» понимаем прием представления принципа номинации. Способы номинации были разработаны В.Г. Гаком и сведены к трем основным: морфологическая деривация (создание названий при помощи лексических единиц и аффиксальных средств), лексико-семантический способ (образование слов путем семантического и лексико-семантической трансформации имеющихся в языке слов и фразеологических единиц), синтаксический или лексико-синтаксический способ (организация названия на основе свободного словосочетания) [2].

* Работа выполнена под научным руководством Крюковой И.В., доктора филологических наук, профессора кафедры языкознания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

На основе существующих классификаций И.В. Крюкова предлагает следующие способы номинации рекламных имен: лексико-семантический (онимизация, трансонимизация, заимствования); словообразовательный (аффиксация, аббревиация, словосложение); лексико-синтаксический; фонетический; комплексный (в основном сочетание аббревиации и словосложения) [6].

Принцип номинации понимается нами как номинативная модель, формирующаяся на основе обобщения признаков и участвующая в образовании новых наименований [1].

Принципы номинации предполагают выделение следующих типов названий кинофильмов: фильмонимы, указывающие на объект в широком смысле этого слова; фильмонимы, указывающие на место происходящих событий; фильмонимы, указывающие на время происходящих событий [9].

Названия русских и испанских кинофильмов были проанализированы по каждому из способов номинации.

1. Лексико-семантический способ применительно к именам и названиям предполагает создание новых онимов с помощью трансонимизации и онимизации. Данным способом образовано 44% русских названий кинофильмов и 38% испанских названий кинофильмов. Н.В. Подольская под термином трансонимизация определяет переход онима одного разряда в другой. Способ трансонимизации довольно часто имеет отражение в образовании имен собственных [8]. Таким образом, имена собственные переходят в разряд фильмонимов. Одни из них образованы от топонимов: «Крым», «Кандагар», «Artico» (Арктика), другие от антропонимов: «Анна», «Любка», «Василиса», «Julietta» (Джульетта), «Gloria» (Глория), «Cleopatra» (Клеопатра) и др.

Под онимизацией понимается переход имени нарицательного в имя собственное и его дальнейшее становление и развитие в любом классе онимов [Там же]. Такими фильмонимами являются: «Салют-7», «Лед», «Молот», «Guernica» (Герника), «Orbita 9» (Орбита 9), «Dagon» (Дагон). Также названия с сохранением старой русской орфографии, которая передает информацию о времени действия: «Адмираль», «Батальон».

Кроме того, при онимизации прослеживается заимствование из других языков. В лингвистическом словаре Т.В. Жеребило заимствование понимается как процесс и результат перехода из одного языка в другой слов, грамматических конструкций, морфем, фонем [4]. Например, испанские названия «Beautiful» (Бьютифул), «Selfie» (Селфи), «Timecode» (Таймкод). Или русские заимствованные названия, которые быть написаны как кириллицей: «Элефант», «Сатисфакция», «Селфи», «Стрип-рейсеры», «Собибор», так и при помощи комбинирования латиницы и кириллицы: «All Inclusive, или Все включено», «Duxless», «Про любов», «Золушка».

Еще к феномену онимизации относятся названия, которые образованы от фразеологизмов. К примерам подобных фильмонимов относятся: «Легок на помине», «Одной левой», «Сирота казанская», «Fuga de cerebros» (Учечка мозгов), «Salir pitando» (Сбежать).

2. Суть лексико-синтаксического способа состоит в организации названий на основе свободного словосочетания [2]. В данную группу, которая составляет 54% всех русских фильмонимов и 61% испанских, входят названия в виде словосочетаний с сочинительным типом связи и подчинительным типом связи, а также предложения. Что касается испанского языка, то стоит отметить, что проблема соединения слов в предложении недостаточно изучена. Сочинительные словосочетания-названия являются немногочисленными. Например, фильмонимы «Все и сразу», «Скалолазка и Последний из седьмой колыбели», «Punto y raya» (Точка и тире), «La niebla y la doncella» (Туман и дева).

В подчинительных словосочетаниях осуществляется три типа связи между их компонентами: согласование, управление и примыкание. Среди указанных связей, словосочетание со связью примыкание не встретилось. Как определяет Т.В. Жеребило, согласование – это «уподобление форме главного (господствующего) слова, характерное для прилагательных и подобных им по словоизменению разрядов». Так же она отмечает, что при изменении главного слова аналогично изменяется зависимое [4]. К названиям-словосочетаниям с упомянутым типом связи относятся: «Брестская крепость», «Гро-

зовые ворота», «Последний богатырь», “*Nieve negra*” (Черный снег), “*Tacones lejanos*” (Высокие каблуки).

Достаточно часто встречается управление. В словаре лингвистических терминов управление определяется как «падежное подчинение существительного или субстантивированного слова, непосредственное или с участием предлога». Обращается внимание на то, что при изменении главного (господствующего) слова зависимая словоформа не меняется [4]. Например, такие названия, как «Мы из будущего», «День радио», «Мешок без дна», “*La Chispa de la Vida*” (Искра жизни), “*El espíritu de la colmena*” (Дух улья) и др.

Кроме того, среди названий кинофильмов встречаются предложения повествовательного, побудительного и вопросительного типов. Например, повествовательные названия-предложения: «Географ глобус пропил», «Я худею», «Все умрут, а я останусь», “*No dormirás*” (Ты не заснешь), “*El coronel no tiene quien le escribe*” (Полковнику никто не пишет). Предложениями побудительного характера являются: «Мама, не горюй», «Похороните меня за плинтусом», «Гуляй, Вася!», “*Hable con ella*” (Поговори с ней), “*Abre los ojos*” (Открой глаза). Что касается вопросительных, то такие предложения среди русских фильмонимов, пунктуационно оформленные вопросительным знаком в конце предложения, отсутствуют, но нами выделены вопросительные предложения, которые оформлены как повествовательные: «Кто, если не мы». Среди испанских кинофильмов встречаются вопросительные предложения, оформленные пунктуационно: “*¿Qué he hecho yo para merecer esto?*” (За что я заслужил это?). Однако более частотны части сложноподчиненных предложений: «Как я стал русским», «Когда цветет сирень», «О чем молчат девушки», «О чем еще говорят мужчины», “*Cuando tú no estás*” (Когда тебя нет), “*Quién te cantará*” (Кто будет тебе петь).

Предложения также разделяются по наличию или отсутствию эмоциональной окраски: восклицательные и невосклицательные. Восклицательные предложения – это названия с эмоционально-экспрессивной окраской, такие встретились только в списке русских названий: «С Новым годом, мамы!», «Горько!», «На море!». Кроме того, встречаются названия, которые состоят из двух предложений, как восклицательных: «Счастья! Здоровья!», «Я не такой! Я не такая!», так и повествовательных номинативных: «Гагарин. Первый в космосе», «Александр. Невская битва», “*La herencia Valdemar II: La sombra prohibida*” (Наследие Вальдемара 2: Потерянная тень), “*Bruc. El desafío*” (Брук. Вызов).

3. Третий способ номинации – словообразовательный, который предусматривает для создания названий кинофильмов использование различных приемов разработки новых слов. Словообразование включает в себя процессы аффиксации (образование новых слов от основ существующих слов при помощи добавления аффиксов (суффиксов и префиксов), аббревиации (способ, характерный для имен существительных путем соединения начальных (редко иных) элементов слов (обычно словосочетаний), а также словосложения (образование сложных слов, путем соединения в одно слово двух или нескольких основ) [10]. В нашем материале представлены названия, образованные способом суффиксации: «Духless», «Про любовь»; префиксации: «Нелюбовь»; а также словосложения: «Околофутбола», “*Los cronocrímenes*” (Временная петля), “*Asmodexia*” (Асмодексия). Названий, созданных словообразовательным способом, немного (2% русских наименований и 1% испанских). Однако они особенно выразительны.

Согласно принципам номинации названия могут подразделяться на следующие группы.

Первая группа включает фильмонимы, указывающие на героя фильма или группу героев: «Бедная Саша», «Матильда», «Девятая», «28 панфиловцев», “*Kika*” (Кика), “*Primos*” (Кузены), “*Miguel y William*” (Мигель и Уильям) и др. Данная группа включает самое большое количество фильмонимов: насчитывает 31% в русском и 38% в испанском материале.

Часто в качестве названия фильма выступает имя главного героя: «Анна», «Василиса», «Любка», “*Elisa K*” (Элиза К), “*Cleopatra*” (Клеопатра). Как отмечает Ю.Н. Подымова, многие из та-

ких названий малоинформативны, поэтому воздействующая функция таких фильмонимов сводится к нулю, а названия, которые включают в себя антропоним – имя известной личности, несут в себе смысловую емкость, являются высокоинформативными [9]. Такими названиями являются: «*Довлатов*», «*Чингиз Хан*», «*Гоголь. Начало*», «*La banda Picasso*» (*Банда Пикассо*), «*El Gran Vázquez*» (*Большой Васкес*).

К высокоинформативным относятся также названия фильмов, которые являются экранизациями литературных произведений: «*Три мушкетера*», «*Похороните меня за плинтусом*», «*La Celestina*» (*Целестина*), «*El caballero Don Quijote*» (*Рыцарь Дон Кихот*).

Кроме того, сюда относятся названия фильмов, которые содержат прозвище героя: «*Легенда №17*», «*Левиафан*», «*Juana la Loca*» (*Хуана Безумная*), «*El Capitán Trueno y el Santo Grial*» (*Капитан Гром и Святой Грааль*).

Многие названия, представляющие главного героя, указывают на одну из характерных черт его образа или характера: «*Красотка*», «*Невеста*», «*Сирота казанская*», «*Caótica Ana*» (*Беспокойная Анна*), «*Gordos*» (*Толстяки*), «*La dama boba*» (*Дурочка*) и др.

Выделяются также названия фильмов, указывающие на род деятельности, социальное положение, профессию героя: «*Переводчик*», «*Лейтенант Суворов*», «*Слуга государев*», «*Скалолазка и Последний из седьмой колыбели*», «*Пилигрим*», «*El Maquinista*» (*Машинист*), «*Agentes secretos*» (*Тайные агенты*) и др.

Таким образом, название кинофильма передает определенную информацию о содержании кинокартины.

Вторая группа фильмонимов, указывающих на место происходящего события, позволяет предугадать, где будет разворачиваться действие: «*Донбасс. Окраина*», «*На море!*», «*На Байкал*», «*Кухня в Париже*», «*Кандагар*», «*Пассажир из Сан Франциско*», «*Vientos de la Habana*» (*Ветра Гаваны*), «*La conjura de El Escorial*» (*Заговор в Эскориале*), «*El fotógrafo de Mauthausen*» (*Фотограф из Маутхаузена*). «Даже общие названия того или иного места свидетельствуют о предельно широком значении создаваемого автором художественного образа» [7]. В эту группу входят лексические единицы, относящиеся к понятию «пространство». Общее количество названий данной группы составляет 21% русских и 14% испанских.

Третья группа названий, которая указывает на само событие: «*Землетрясение*», «*Побег*», «*Русская игра*», «*Secuestro*» (*Похищение*), «*Paintball*» (*Пейнтбол*) и др. Группа насчитывает 17% названий русского кинематографа и 20% испанского.

Четвертая группа, которая включает названия фильмов, указывающих на время происходящих событий, является такой же немногочисленной (8% русских и 11% испанских названий). Так, сюда относятся фильмы: «*72 часа*», «*Пятница*», «*1612: Хроники смутного времени*», «*Три дня в Одессе*», «*Tres días*» (*Три дня*), «*El verano de la señora Forbes*» (*Лето сеньоры Форбс*), «*14 días con Victor*» (*14 дней с Виктором*).

В пятую группу включаются названия, метафорически связанные с основной идеей кинофильма: «*Аритмия*», «*Притяжение*», «*Бой с тенью*», «*A escondidas*» (*Тайком*), «*Mar adentro*» (*Море внутри*) и др. Всего 18% русских, и 13% испанских названий.

Ю.Н. Подымова выделяет еще одну группу фильмонимов, которая содержит несколько семантических компонентов [9]. Такие названия мы относим к комплексным, они составляют 5% русских и 4% испанских названий. Данные названия одновременно указывают на место и на событие: «*Битва за Севастополь*», «*Любовь в большом городе*», «*Питер. Лето. Любовь*», «*La conjura de El Escorial*» (*Заговор в Эскориале*); на событие и героя: «*Гагарин. Первый в космосе*», «*Александр. Невская битва*», «*La niebla y la doncella*» (*Туман и дева*); на событие и время: «*1612: Хроники Смутного времени*», «*Три дня в Одессе*», «*1898. Los últimos de Filipinas*» (*1898. Последние на Филиппинах*).

Таким образом, ономазиологический анализ, посвященный сравнению названий русских и испанских кинофильмов в структурно-семантическом аспекте позволил заключить, что ведущим способом

как для русских, так и для испанских названий является лексико-синтаксический. Создание данным способом многокомпонентных названий говорит о стремлении передать содержание и основную идею фильма. Что касается принципа номинации, то здесь преобладает принцип, который указывает на героя фильма, что отражает особую значимость художественных образов для создателей кинокартины. В целом ономастиологический анализ показал универсальность способов и принципов номинации русских и испанских кинофильмов. Незначительные количественные различия отражают национально-культурные представления о том, каким должно быть название кинофильма.

Литература

1. Блинова О.И. Фактор мотивированности и вариантность слов // Язык и общество. 1974. Вып. 3. С. 144–154.
2. Гак В.Г. Сопоставительная лексикология (на материале французского и русского языков). М.: Международные отношения, 1977.
3. Голев Н.Д. О соотношении семантических и мотивировочных признаков // Вопросы языкознания и сибирской диалектологии. 1977. Вып. 7. С. 21–26.
4. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. Назрань: Пилигрим, 2010.
5. Косых Е.А. Русская ономастиология. Барнаул: Алтайская государственная педагогическая академия, 2013.
6. Крюкова И.В. Основные номинационные процессы в периферийной зоне ономастического пространства // Ономастика Поволжья: материалы VII конференции по ономастике Поволжья. Волгоград: Перемена, 1997. С. 168–173.
7. Ламзина А.В. Заглавие литературного произведения // Русская словесность. 1997. № 3. С. 75–80.
8. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. М.: Наука, 1978.
9. Подымова Ю.Н. Названия фильмов в структурно-семантическом и функционально-прагматическом аспектах: дис. ... канд. филол. наук. Майкоп, 2006.
10. Розенталь Д.Э. Словарь-справочник лингвистических терминов. М.: Просвещение, 1985.

TATYANA KORNEYCHUK

Volgograd State Socio-Pedagogical University

TITLES OF SPANISH AND RUSSIAN FILMS: STRUCTURAL AND SEMANTIC ASPECT

The article deals with the role and place of the films in the system of proper nouns. There is conducted the structural and semantic (onomastic) analysis of the titles of the Spanish and Russian films. There is given the comparative characteristics of the principles and ways of the nomination of the films.

Key words: onomastics, filmonim, onomastics analysis, method of nomination, principle of nomination.

УДК 811

ПАНЬ ЮНВЭНЬ

(1113437556@qq.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**КВАЛИФИКАТИВНАЯ ФУНКЦИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ СО СЛОВОМ
“鼻子/НОС” В КИТАЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ***

*Описывается квалификативная функция китайских и русских фразеологизмов со словом “鼻子/нос”.
Определяются параметры человека как члена этнокультурного сообщества, которые
получают квалификацию при помощи данных единиц.*

*Ключевые слова: квалификативная функция, фразеологизм со словом “鼻子/нос”,
китайский язык, русский язык, сопоставление.*

Познавая и оценивая действительность, как объективную, так и субъективную, человек нередко обращается к конкретным предметам и явлениям, прямые наименования которых использует в качестве знаков образной номинации для характеристики более сложных предметных и непредметных сущностей.

Особое место в этом процессе занимают прямые обыденные обозначения частей человеческого тела, соматизмы [5], которые могут выполнять квалификативную функцию и как самостоятельные единицы образной номинации, и в составе устойчивых речевых структур, соматических фразеологизмов [Там же].

Соматизмы и соматические фразеологизмы относятся к древнейшим пластам вербальных образований [9] и активно изучаются учёными как в рамках одного языка [4, 6], так и в сопоставительном аспекте [1, 2]. Сопоставительные исследования данных единиц имеют и теоретическую значимость, поскольку выявляют особенности лингвокреативного мышления носителей разных языков, и практическую ценность, т. к. результаты этих работ могут представлять интерес для лексикографов, специалистов в области лингводидактики, а также переводчиков.

В данной статье мы хотели бы рассмотреть квалификативную функцию фразеологизмов со словом “鼻子/нос” в китайском и русском языках, а также определить, какие параметры человека как члена этнокультурного сообщества получают характеристику при помощи данных единиц.

В качестве источников материала мы использовали Китайский толковый словарь [12], Китайский фразеологический словарь [11], Новый словарь современного китайского языка [13], Словарь русского языка в 4-х томах [8], Фразеологический словарь русского языка [10], Толковый словарь русского языка [7], а также Китайско-русский фразеологический словарь [3].

В этих словарях мы обнаружили двенадцать китайских и двадцать один русский фразеологизм, которые способны выполнять квалификативную функцию.

Все китайские фразеологизмы квалифицируют человека по: 1) его ментальным параметрам; 2) внешним данным; 3) социально-профессиональному статусу.

Наибольшее количество единиц характеризует человека по его ментальным параметрам. Здесь мы находим единицы, которые характеризуют 1) эмоциональное состояние его сознания; 2) осознанную деятельность (осознанное поведение).

Два фразеологизма характеризуют эмоциональное состояние сознания: “令人鼻酸” – 鼻子发酸指悲伤发酸。 – букв. «Оставлять у человека нос кислым», оставлять чувство печали [12, с. 66];

“寒心酸鼻” – 心寒鼻子酸, 指看到了伤心的事心情受到波动。 – букв. «Холодное сердце кислый нос» – чувствовать страх и печаль [11, с. 381].

Десять фразеологизмов характеризуют осознанную деятельность (осознанное поведение).

* Работа выполнена под руководством Чеснокова И.И., доктора филологических наук, профессора кафедры русского языка как иностранного ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Здесь мы обнаруживаем фразеологизм, обозначающий эмоциональное состояние, которое осознанно выражается в коммуникативном поведении: “嗤之以鼻” – 用鼻子吭声冷笑, 表示轻蔑. букв. «Хмыкать носом» – выразить пренебрежение [3, с. 69];

фразеологизм, характеризующий интеллектуальную деятельность, связанную с обнаружением главного: “牵牛鼻子” – 比喻抓住事物的关键或要害. букв. «Взять быка за нос» – ухватить ключ (проблемы) [12, с. 1038];

а также единицу, характеризующую интеллектуальную деятельность, которая выражается в целенаправленном поведении с отрицательным результатом: “碰一鼻子灰” – 遭到拒绝或斥责, 落得没趣. букв. «Ткнуться носом в золу» – потерпеть неудачу [Там же, с. 989].

Ряд фразеологизмов характеризует интеллектуальную деятельность, которая выражается в коммуникативном поведении.

Один из них объективирует коммуникативное поведение, обозначаемое словом «придираться», т. е. связанное с использованием чего-либо как повода «для замечания, упрёка, обвинения (обычно необоснованных)» [8, Т. 3, с. 406]: “横挑鼻子竖挑眼” – 形容多方挑剔. букв. «Горизонтально выбирать нос, вертикально выбирать глаз» – придираться [12, с. 537];

три – представляют коммуникативное поведение, которое выражается в чрезмерном подчинении другим лицам и с точки зрения морально-волевых норм оценивается отрицательно: “听人穿鼻” – 比喻由他人摆布, 缺乏主见. букв. «Слушаться других прокалывать нос» – слушаться других, плясать под чужую дудку [11, с. 946];

“仰人鼻息” – 依赖别人的呼吸来生活, 比喻依赖别人, 不能自主. букв. «Дышать, опираясь на людей» – быть в полной зависимости от кого-либо; быть лишённым самостоятельности; действовать в угоду кому-либо [3, с. 496];

“一鼻孔出气” – 比喻持有同样的态度和主张 (含贬义). букв. «Выдохнуть из одной ноздри» – говорить в точности то же, что говорят другие [12, с. 1532];

один фразеологизм характеризует коммуникативное поведение с точки зрения риторики (красноречия): “有鼻子有眼” – 形容把虚构的事物说的很逼真, 活灵活现. букв. «Есть нос и глаза», имеется в виду, что они есть у высказывания – человек говорит красочно, убедительно [Там же, с. 1588].

Говоря о единицах, квалифицирующих человека по другим параметрам, отметим фразеологизм, характеризующий его внешность: “鹰鼻鹞眼” – 形容煎炸凶狠的人的相貌. букв. «Нос коршуна, глаза ястреба» – злодейский вид, свирепое лицо [Там же, с. 1571]; а также фразеологизм, представляющий его социально-профессиональный статус: “开山鼻祖” – 始祖, 创始人. букв. «Предок носа, врубавшийся в горы» – основатель, учредитель, первый [13, с. 38].

Русские фразеологизмы со словом «нос» квалифицируют человека по: 1) его ментальным параметрам; 2) внешним данным; 3) возрастному статусу.

Наибольшее количество единиц характеризует человека по его ментальным параметрам.

Девять фразеологизмов характеризуют эмоциональное состояние, которое неосознанно или осознанно может выражаться в коммуникативном поведении: *вешать нос (на квинту)*, *повесить нос (на квинту)* – приходиться в уныние, в отчаяние, огорчаться [10, с. 63]; *клевать носом* – опускать голову, забывшись, задремав на мгновение (сидя или стоя) [Там же, с. 199]; *задирать (драть, поднимать) нос, задрать (поднять) нос* – прост. зазнаваться, важничать, чваниться [Там же, с. 163]; *воротить нос от кого, от чего* – груб.-прост. 1) отворачиваться; 2) относиться с презрением, пренебрежением к кому-либо или к чему-либо [Там же, с. 79]; *и (даже) носом не ведёт* – не обращает никакого внимания, не реагирует на что-либо; ничем внешне не проявляет своего отношения к кому-либо или к чему-либо [Там же, с. 58]; *уткнуться нос во что* – не отрываясь, с увлечением читать, писать и т. п. [Там же, с. 499]; *крутить носом* – прост. выражать неудовольствие или пренебрежение; отказываться, упираться [Там же, с. 215]; *носом землю роет* – разг., часто неодобр. 1) очень старается; 2) крайне возмущён, взбешён [7, с. 413]; *ковырять в носу* – прост. зевать, ротозейничать, обычно во время работы [10, с. 200].

Двенадцать единиц с разных сторон характеризуют интеллектуальную деятельность, которая так или иначе может проявляться/проявляется в коммуникативном поведении.

Здесь мы обнаруживаем фразеологизм, объективирующий недалёковидность: *не видеть дальше своего (собственного) носа* – быть ограниченным, не замечать общего за частным [10, с. 67]; а также фразеологизм, представляющий способность адаптироваться к меняющимся обстоятельствам и поступать при этом принципами: *держат нос по ветру* – применяться к обстоятельствам, беспринципно меняя свои убеждения, своё поведение [Там же, с. 136].

Ряд фразеологизмов объективирует интеллектуальную деятельность, которая выражается в коммуникативном поведении, связанном с нарушением тех или иных норм.

Два фразеологизма представляют коммуникативное поведение, связанное с обманом адресата: *водить за нос кого* – обманывать, вводить в заблуждение, обычно обещая что-либо и не выполняя обещанного [Там же, с. 73]; *натянуть (наставить, наклеить) нос кому* – прост. 1) обмануть, одурачить, провести кого-либо [Там же, с. 269];

один фразеологизм – с нарушением нормы невмешательства: *совать (свой) нос куда, во что* – прост. вмешиваться во что-либо, обычно не в своё дело [10, с. 444];

три – с нарушением нормы вежливости: *совать под нос кому что* – давать, подавать непочтительно, небрежно [Там же]; *тыкать носом кого во что* – прост. указывать в назидание на что-либо, обычно в резкой форме [10, с. 484]; *тыкать в глаза (в нос) кому* – прост. постоянно напоминать о чем-либо; упрекать, укорять в чем-либо, указывать на что-либо, обычно в резкой, грубой форме [Там же];

один – фонетической организации речи: *под нос* – прост. очень тихо, невнятно (бормотать, бубнить, бурчать и т. п.) [10, с. 285].

Следует отметить фразеологизм, который объективирует коммуникативное поведение, связанное с демонстрацией своего преимущества: *утереть нос кому* – прост. подчеркнуть, показать, доказать своё превосходство в чем-либо перед кем-либо [Там же, с. 499].

Среди единиц, квалифицирующих человека по другим параметрам, отметим фразеологизм, который характеризует его внешние данные: *с гулькин (с воробьиный) нос* – прост. 1) очень мало; 2) очень мал, невелик [10, с. 285], а также фразеологизм, характеризующий его возрастной статус: *нос не дорос у кого* – прост. 1) кто-либо, ещё слишком молод, чтобы делать что-либо, заниматься чем-либо [Там же].

Анализ материала показывает, что основная масса и китайских, и русских фразеологизмов ориентирована на ментальные параметры человека. При этом китайские фразеологизмы менее широко, чем русские, характеризуют и эмоциональную сферу, и интеллектуальную деятельность человека. Однако и те, и другие выделяют главным образом состояния и виды деятельности, которые оцениваются отрицательно (китайские: 10 из 12; русские: 20 из 21). Характеризуя внешность человека, китайский фразеологизм указывает на свирепый вид, а русский фразеологизм – на маленький (вызывающий пренебрежение) рост. Характеризуя статусные параметры человека, китайский фразеологизм указывает на высокий социально-профессиональный статус, а русский фразеологизм – на низкий (связанный с незрелостью) возрастной статус.

Литература

1. Волкова Н.Н., Хуэйчжи Ч. Фразеологизмы со словом «рука» в русском и китайском языках // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: материалы 2-й Междунар. конф. (26–27 янв. 2012 г., г. Воронеж). Воронеж: Изд-во Б.и., 2012. С. 333–337.
2. Го Синь-И. Телесный код в китайской фразеологии и его русское соответствие: дис. ... канд. филол. наук. М., 2004.
3. Готлиб О.М., Му Хуаин Китайско-русский фразеологический словарь: около 3500 выражений. М.: АСТ: Восток-Запад, 2007.
4. Гэ Цзиншэн Семантические особенности фразеологизмов-соматизмов с компонентом «голова» в современном китайском языке // Науч. ведомости Белгород. гос. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. 2015. № 6(203). С. 66–69.
5. Денисова Э.С., Гулятьева А.В. Соматические фразеологизмы в системе китайского и русского языков: психолингвистический аспект изучения // Вестник Кемеров. гос. ун-та. Сер.: Филология. 2015. № 4(64). Т. 4. С. 65–69.

6. Дрогалина В.В., Ладисова О.В. Семантические особенности фразеологических единиц с компонентом голова // Культурология, филология, искусствоведение: актуальные проблемы современной науки: сб. ст. по матер. XX–XXI Междунар. науч.-практ. конф. Сер. 3-4(16). Новосибирск: СибАК, 2019. С. 49–53.
7. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 8000 слов и фразеологических выражений. 3-е изд. М.: АЗЪ, 1996.
8. Словарь русского языка: в 4-х т. М.: Рус. яз., 1981–1984.
9. Старых О.В. Соматизмы как особый класс слов в лексической системе церковнославянского языка // Вестник Православ. Свято-Тихонов. гуманитар. ун-та. Сер. 3: Филология. 2011. Вып. 2(24). С. 80–85.
10. Фразеологический словарь русского языка: свыше 4000 словарных статей / под ред. А.И. Молоткова; сост. Л.А. Войнова, В.П. Жуков, А.И. Молотков [и др.]. М.: Рус. яз., 1986.
11. 编委会 成语大词典: 彩色版. –北京: 商务印书馆国际公司, 2004.
12. 吕叔湘 丁声树 现代汉语词典 中国社会科学院语言研究所词典编辑室. –北京: 商务印书馆, 2016 (2016. 10 重印)
13. 欧少亭 新编现代汉语词典 (上下卷) 2002.

PAN YONGWEN

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**QUALIFICATIVE FUNCTION OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE WORD
“鼻子/NOSE” IN THE CHINESE AND RUSSIAN LANGUAGES**

The article deals with the description of the qualificative function of the Chinese and Russian phraseological units with the word “鼻子/nose”. There are defined the parameters of a person as a member of the ethnocultural community that get the qualification by the means of these units.

Key words: qualificative function, phraseological unit with the word “鼻子/nose”, the Chinese language, the Russian language, comparison.

УДК 811.161.1.28

Д.А. СЕЛЕЗНЕВА

(seleznyova.diana1999@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ КАК СРЕДСТВА ЯЗЫКОВОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ*

Рассматривается классификация структурно-семантических изменений фразеологических единиц. Анализируются изменения фразеологических единиц в рекламных текстах. Модифицированные фразеологические единицы исследуются как средства языковой выразительности.

Ключевые слова: *фразеологическая единица, модификация фразеологизма, структурно-семантическое изменение, средство выразительности, рекламный текст.*

Рекламные тексты и своеобразие их построения привлекали внимание многих ученых. Благодаря исследованиям В.Г. Костомарова, Н.Н. Кохтева, Д.Э. Розенталя и др. [3, 8] были выявлены особенности языка в рекламных текстах, способы наиболее яркого представления информации, описаны наиболее часто используемые в рекламе средства языковой выразительности. Одним из таких средств является фразеологическая единица (ФЕ), которая может встречаться как в неизменной форме, так и в модифицированной. Реклама, в которой фразеологизмы подвергаются структурным и семантическим изменениям, является яркой, запоминающейся, но может быть интерпретирована по-разному и не всегда правильно.

Целью нашей исследовательской работы является анализ и описание структурных и семантических модификаций ФЕ в рекламном тексте.

Основанием для классификации анализируемых единиц послужили признаки модифицированных ФЕ, описанные в диссертационном исследовании И.Н. Куклиной «Явления фразеологизации и дефразеологизации в языке современной прессы» [4]. В ходе исследования были выявлены такие наиболее часто используемые виды изменения ФЕ в рекламном тексте, как структурно-семантические и семантические модификации ФЕ.

I. Структурно-семантические модификации

1. Замена одного из компонентов ФЕ словом со свободным значением (16% от числа исследованных единиц). В.Н. Вакуров считает, что данный прием «преследует несколько стилистических целей: приспособить ФЕ к конкретной ситуации, оживить и видоизменить фразеологический образ, создать комический эффект, выразить свое отношение к изображаемому» [1, с. 35].

Например, устойчивое сочетание *бережёного Бог бережёт* – ‘осмотрительному в своих решениях и поступках человеку легче избежать опасностей’ – модифицируется в рекламе страховой компании «АвтоГарант»: *бережёного страховка бережёт*. Замена компонента *Бог* на компонент *страховка* во фразеологизме приводит к нужному для рекламодателей изменению значения: рекламируемая продукция обретает большую ценность для человека, т. к. страхование приравнивается к божественной силе, способной защитить от многих бед и проблем. Такого же эффекта добиваются создатели рекламы стоматологического салона «Ардомед», использовавшие ФЕ *любовь с первого взгляда* – ‘о чувстве, которое возникает мгновенно, с первой встречи’ – в рекламе *любовь с первого зуба*. Замена компонента *взгляд* на компонент *зуб* в данном рекламном слогане обращает внимание на то, что человек, вылечив один зуб в салоне «Ардомед», сразу поймет, что именно этот стоматологический салон является лучшим в своей деятельности.

* Работа выполнена под руководством Декатовой К.И., доктора филологических наук, профессора кафедры русского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Нередким явлением в рекламе становится замена компонента ФЕ созвучным словом (6% от числа исследованных единиц), потому что созвучие, как отмечает А.А. Щербина, образует своеобразную «магнитную» силу взаимопритяжения слов, «между которыми могут возникать гибкие и метко схваченные смысловые связи и отношения» [11, с. 82].

Например, в рекламе мехового дома «Дионис» ФЕ *брать (взять) грех на душу* – ‘отвечать за предосудительные поступки, действия; поступать неправильно, совершать предосудительный поступок’ [9, с. 40] – преобразуется в выражение *возьмите мех на душу*. В результате модификации изменяется смысл фразеологизма на противоположный: если грех – это что-то плохое, от которого на душе становится неуютно и холодно, то мех (в нашем случае подразумевается шуба) – это нечто хорошее, это защита. Рекламодатели подчеркивают, что между душой и телом существует тесная взаимосвязь, поэтому, приобретая шубу, мы приобретаем тепло и комфорт не только для тела, но и для души. Или в рекламе боксерского клуба “Legat” ФЕ *быть человеком* – ‘в любой ситуации сохранять свои человеческие качества – честность, доброту, справедливость и др.’ – замена компонента *быть* осуществляется созвучным словом *бить*: *искусство бить человека*. Это позволяет выразить мысль о том, что хороший человек должен уметь не только говорить добрые слова, но и уметь защищать себя и других, а для этого необходимо иметь хорошую физическую подготовку.

К интересным случаям модификации устойчивых единиц можно отнести необычные преобразования сопроводительных слов ФЕ. Например, ФЕ *оставлять (кого-то) с носом* – ‘без того, на что рассчитывал, надеялся кто-либо’ [Там же, с. 420] – подвергается модификации в рекламе капель против насморка «Пиносол»: *оставь насморк с носом*. Использование неодушевленного существительного *насморк* вместо одушевленного приводит к конкретизации значения: капли «Пиносол» помогут избавиться от насморка, т. е. одурачат его и вылечат вас.

2. Расширение компонентного состава фразеологической единицы (2% от числа исследованных единиц). По мнению Н.М. Шанского, «расщепления» фразеологизмов – это «введения в них добавочных компонентов, призванных конкретизировать факт, показать наглядно то отдельное, единичное, что заключено в общем» [10, с. 79]. Например, ФЕ *третий – лишний* – ‘о ком-л., оставшемся отвергнутым в любовном треугольнике; о ситуации, когда дело касается только двоих’ [9, с. 670] – используется в измененном виде в рекламе фитнес-клуба “World Class”: *третий – НЕ лишний*. Использование в данном случае частицы НЕ указывает на то, что в фитнес-клубе “World Class” будут рады каждому посетителю, поэтому лишним себя здесь никто никогда не почувствует.

3. Фразеологическая инверсия (4% от числа исследованных единиц). А.М. Мелерович считает, что данный тип модификации основывается «на взаимодействии компонентов, выражающих контрастирующие элементы фразеологического значения и занимающих разные синтаксические позиции в структурной схеме ФЕ» [5, с. 112]. Например, ФЕ *делать (сделать) из мухи слона* – ‘необоснованно преувеличивать что-либо’ [2, с. 103] – модифицируется в рекламе препарата против стресса «Магне В6»: *сделай из слона муху*. В данном слогане замена порядка компонентов ФЕ приводит к появлению нового значения – ‘после применения рекламируемой продукции любая проблема, которая нервировала и раздражала, станет маленькой, несерьезной и легкой в своем решении’, т. е. превратится из слона в муху.

Или инверсия компонентов ФЕ *носить на руках* – ‘высоко ценить, дорожить кем-либо; баловать, заискивать перед кем-либо, выполнять все желания, прихоти’ [Там же, с. 224–225] – происходит в рекламе хлебной компании «Хлебный Дом»: *мы наш хлеб на руках носим*. Данное изменение порядка следования компонентов в ФЕ помогает обратить внимание именно на то, что хлеб компании «Хлебный Дом» изготавливается по старым традициям, без использования каких-либо машин, вручную.

II. Семантические модификации ФЕ

1. Буквализация (4% от числа исследованных единиц). Как отмечают А.М. Мелерович и В.М. Мокиенко, «при буквализации значение исходное <...> не только актуализируется, но выступает на первый план, часто противопоставляясь фразеологическому значению оборота» [6, с. 20]. Например, значение ФЕ *родиться в сорочке (в рубашке)* – ‘быть счастливым, удачливым’ [2, с. 294] – изменяется в рекламе рубашек фирмы “Mango”: *он точно родился в рубашке Mango*: человек, приобретая рубашку фирмы “Mango”, становится счастливым, потому что она идеально подходит для него во всех планах: размер, модель, цвет.

2. Двойная актуализация ФЕ (4% от числа исследованных единиц). По мнению А.М. Мелерович и В.М. Мокиенко, двойная актуализация – это «совмещение фразеологического значения оборота и его образной основы и/или внутренней формы» [6, с. 20]. И.Н. Куклина отмечает, что реализация прямого и фразеологического значений происходит из-за смыслового взаимодействия с элементами контекста [4, с. 110]. Например, ФЕ *грянет (грянул) гром* – ‘случится, последует тяжёлое наказание, расплата за что-либо; неожиданно что-то произойдёт (произошло)’ [9, с. 159] – используется в рекламе фирмы по ремонту зонтов: *ремонтируйте зонтики, пока не грянул гром*, что приводит к двойной актуализации устойчивой единицы и фразеологического значения, и прямого значения сочетаний слов *грянет гром*. Рекламодатели таким образом подчеркивают, что дождь может начаться неожиданно, из-за чего застанет врасплох любого, но того, кто позаботился о ремонте своего зонтика заранее, это не касается.

Как показал анализ модификаций ФЕ, в рекламных текстах нередко обыгрываются названия рекламируемой продукции, например, в рекламе жилого комплекса «Алые паруса» используется ФЕ *на всех парусах (парах)* – ‘очень быстро (делать что-либо); очень быстро, стремительно, с большой скоростью (нести, мчаться, лететь и т. п.)’ [2, с. 189]: *к новой жизни на всех парусах*. Такое обыгрывание названия рекламируемого объекта позволяет создателям рекламы сказать, что с квартирой, приобретенной именно в их жилом комплексе, человек начнет новую жизнь и быстрее приблизится к своей мечте о прекрасном будущем семьи.

Таким образом, наше исследование показало, что около 40% проанализированных нами рекламных текстов содержат измененные ФЕ. Это позволяет прийти к выводу, что модифицированные ФЕ являются одним из часто используемых в рекламном тексте средств языковой выразительности. Их преобразование сопровождается структурно-семантическими изменениями, что помогает рекламодателям заострить внимание на определенных свойствах и признаках рекламируемого объекта, а также способствует запоминанию транслируемой информации.

Литература

1. Вакуров В.Н. Основы стилистики фразеологических единиц (на материале советского фельетона). М.: Изд-во МГУ, 1983.
2. Жуков В.П., Жуков А.В. Школьный фразеологический словарь русского языка. М.: Просвещение, 1989.
3. Костомаров В.Г. Русский язык на газетной полосе: Некоторые особенности языка современной газетной публицистики. М., 1971.
4. Куклина И.Н. Явления фразеологизации и дефразеологизации в языке современной прессы: дис. ... канд. филол. наук. М., 2006.
5. Мелерович А.М. К вопросу о системной обусловленности индивидуально-авторских преобразований семантической структуры фразеологических единиц // Фразеологизмы в системе языковых уровней: межвуз. сб. науч. трудов. Л., 1986. С. 104–113.
6. Мелерович А.М., Мокиенко В.М. Фразеологизмы в русской речи. Словарь. М.: Русские словари, 1997.
7. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Большой словарь русских поговорок. М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2007.
8. Розенталь Д.Э., Кохтев Н.Н. Язык рекламных текстов. М.: Высш. шк., 1981.
9. Фёдоров А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка: ок. 13 000 фразеологических единиц. 3-е изд., испр. М.: АСТ: Астрель, 2008.
10. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка. 3-е изд. М.: Высшая школа, 1985.
11. Щербина А.А. О некоторых приемах «заострения» слога // Русский язык в школе. 1975. № 3. С. 80–83.

DIANA SELEZNEVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**PHRASEOLOGICAL UNITS AS MEANS OF LANGUAGE
EXPRESSIVENESS IN ADVERTISING TEXTS**

The article deals with the classification of the structural and semantic changes of the phraseological units. There are analyzed the changes of the phraseological units in advertising texts. The modified phraseological units are studied as the means of the language expressiveness.

Key words: *phraseological unit, modification of phraseological units, structural and semantic change, means of expressiveness, advertising text.*

УДК 81

К.О. ФЕДУЛОВА

(kseniyafed31@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОТРАЖЕНИЕ КОНЦЕПТА «БРАК» В ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКОМ ФОНДЕ АНГЛИЙСКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА*

Проведен паремиологический анализ концепта «брак» в английской и французской лингвокультурах. Выявлены несколько семантических групп пословиц и поговорок, отражающих различные стороны брачных отношений. На материале паремий установлены общие и специфические для рассматриваемых лингвокультур характеристики концепта «брак».

Ключевые слова: *концепт, брак, пословицы и поговорки, английская лингвокультура, французская лингвокультура.*

Описание культурных концептов предусматривает проведение определённых исследовательских процедур по толкованию значения основного номинанта концепта и его ближайших обозначений. В качестве одной из таких процедур служит паремиологический анализ [1, с. 92].

Изучение паремиологического фонда языка имеет важное значение при исследовании любого концепта. Это объясняется тем, что в пословицах и поговорках, составляющих данный фонд, находят отражение не только общие для многих лингвокультур представления о действительности, ценности и нормы, но и специфическая для той или иной лингвокультурной общности система ценностей и взглядов на мир [2, с. 10].

Цель проведённого исследования состоит в выявлении особенностей репрезентации концепта «брак» в паремиологических фондах английского и французского языков. Материалом для исследования послужили отобранные методом сплошной выборки из лексикографических источников 106 английских и 92 французские пословицы, описывающие рассматриваемый концепт [3, 4, 5, 6, 7].

Результаты проведённого исследования, на наш взгляд, позволяют распределить паремии на группы, отражающие различные аспекты брака: взгляды на супружество и его значение, взаимоотношения супругов, портрет жены, портрет мужа, выбор будущих супругов, отношения с тещей и свекровью, свадебные приметы.

Рассмотрим самый многочисленный блок паремий, представленный 33 английскими и 43 французскими пословицами, в которых выражены различные точки зрения на брак. Нами были выявлены следующие общие для английской и французской лингвокультуры представления о супруестве:

1) брак – необходимое условие жизни человека: *wives must be had, be they good or bad / il n'est pas bon que l'homme soit seul;*

2) браки заключаются на небесах: *marriages are made in heaven / les mariages sont écrits dans le ciel;*

3) брак – источник радости для супругов: *marriage halves our griefs, **doubles our joys** and quadruples our expenses / la femme la plus heureuse est celle qui l'est en tant que mère et épouse;*

4) брак раскрывает истинный характер супругов, их недостатки: *love is blind, but marriage is sighted / l'amour rend aveugle mais le mariage rend la vue;*

5) брак ограничивает свободу: *l'homme marié est un oiseau en cage / wedlock is a padlock;*

6) вступление в брак требует серьёзной подготовки: *before you marry, be sure of a house, wherein to tarry / avant de te marier, aie maison pour habiter;*

7) брак предполагает большие расходы: *marriage halves our griefs, ... and quadruples our expenses / qui se marie ou édifie, sa propre bourse il purifie;*

* Работа выполнена под руководством Гулинова Д.Ю., доктора филологических наук, профессора кафедры романской филологии ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

8) вступление в брак вызывает раскаяние: *marriage rides upon the saddle and repentance upon the crupper / fiançailles vont en selle et repentailles en croupe;*

9) основанием для брака может выступать любовь: *la première fois, on se marie par amour; la seconde, par nécessité / first comes love, then comes marriage;*

10) в браке часто зарождается любовь: *l'amour est bien souvent l'effet du mariage / marry first and love will follow;*

11) брак со временем разрушает любовь между супругами: *marriage is the tomb of love / le mariage est toujours le tombeau de l'amour;*

12) брак по любви не приносит удачи и предвещает ужасные будни: *it is unlucky to marry for love / celui qui se marie par amour a bonne nuit et mauvais jour;*

13) поспешная женитьба заставляет супругов испытывать муки и сожаление: *marry in haste, repent at leisure / qui se marie à la hâte, se repent à loisir;*

14) ранний брак лишает супруга возможности разбогатеть: *qui se marie avant l'âge de raison, ne sera riche dans aucune saison / he that marries ere he be wise, will die ere he thrive thrive;*

15) поздний брак складывается неудачно: *qui tard se marie, mal se marie / he that marries late, marries ill;*

16) брак ради финансовой выгоды лишает супруга воли и свободы: *he that marries for wealth, sells his liberty / qui a prend une femme pour sa dot, à la liberté tourne le dos.*

Из приведённых выше примеров можно заключить, что брак в обеих лингвокультурах приобретает амбивалентную оценку, при этом преобладают паремии с отрицательной оценкой. Негативной коннотацией наделены разные виды брака: ранний и поздний брак, брак по любви, брак по расчёту. Образная составляющая концепта «брак» при сходстве в смысле и оценке в большинстве пословиц совпадает, например, в обеих лингвокультурах брак представлен в метафорическом образе могилы любви. Однако в ряде паремий прослеживаются отличия. Так, идея об ограничении свободы в браке во французской лингвокультуре находит воплощение в образе птицы в клетке, в английской лингвокультуре она выражена через образ амбарного замка.

Репрезентация концепта «брак» в паремиологических фондах рассматриваемых языков отличается своей спецификой. Так, в английских паремиях закреплены следующие воззрения англичан на супружество: 1) обретение счастья в браке связано с удачей: *marriage is a lottery;* 2) брак позволяет супругам разделять горе: *marriage halves our griefs, ... and quadruples our expenses;* 3) брак, в котором отсутствует любовь, является причиной измен: *where there's marriage without love, there will be love without marriage.*

Для носителей французской лингвокультуры характерны следующие представления: 1) брак – большое испытание: *pour tous le mariage est une grande épreuve;* 2) брак – тяжёлая работа: *qui se marie prend le collier de misère;* 3) брак без любви приносит пожизненные страдания: *ceux qui se marient sans amour vivent toujours dans la douleur;* 4) при принятии решения о вступлении в брак не следует просить совета у других: *pour guerre, ni pour mariage ne prend jamais conseil d'un sage;* 5) сожительство лучше неудачного брака: *un bon, honnête et franc concubinage vaut souvent mieux qu'un mauvais mariage.*

Вторая группа паремий, представленная 30 английскими и 21 французской пословицей, посвящена отношениям между супругами. Согласно паремиям супруги являются единым целым: *mari et femme ne font qu'un corps / man is only half a man without a wife.* Поведение жены по отношению к мужу предопределяет поведение мужа по отношению к жене и наоборот: *le bon mari fait la bonne femme, et la bonne femme fait le bon mari / a good wife makes a good husband; good wives and good plantations are made by good husbands.*

Паремии указывают на необходимость построения патриархальных отношений, доминирование жены в большинстве пословиц осуждается: *la maison est l'envers lorsque la poule chante aussi fort*

que le coq / it is a sad house where the hen crows louder than the cock. Специфика английской лингвокультуры состоит в акценте на внешнее послушание жены, позволяющее ей умело руководить мужем: *obedient wife commands her husband*. Невозможность осуществления контроля за поведением жены отмечает французская пословица: *un mari est toujours le dernier instruit de la conduite de sa femme*.

Идеальный союз образуют муж, не обращающий внимание на болтовню, ворчание и придирки жены, и жена, закрывающая глаза на недостатки мужа во внешности и его проступки: *un mari sourd et une épouse aveugle sont toujours heureux / a deaf husband and a blind wife are always a happy couple*.

И английские, и французские пословицы диктуют определённую модель поведения супруга. В английской лингвокультуре муж не должен хвалить жену в течение первых 10 лет брака (*never praise your wife until you have been married ten years*), доверять ей (*never trust a woman, even if she has borne you seven children*), делиться новостями (*he that tells his wife news, is but newly married*), отдавать деньги (*if you sell your purse to your wife, give your trousers into the bargain*). Однако если супруг имеет намерение разбогатеть, то он должен попросить разрешение у жены: *he that will thrive must first ask his wife*.

Модель поведения французского супруга менее детализирована. Так, закреплена необходимость восхищения друг другом: *il est bon qu'une femme admire son mari, et vice versa*. Однако удовлетворение поведением жены не должно выражаться часто: *tous les maris contents danseraient sur le dos d'une assiette*.

Следующая группа паремий, иллюстрирующих портрет супруги, насчитывает 28 английских и 20 французских пословиц. Представленный в паремиях образ жены наделён как положительной, так и негативной оценкой.

В английской лингвокультуре высокую оценку получают добродетель (*a virtuous wife is a crown to her husband*), доброта (*a kind wife makes a faithful husband*), жизнерадостность (*a cheerful wife is a joy of life*), неворчливость (*it is ... a good wife that never grumbles*) жены. Хорошая жена наделена образами короны (*...a crown to her husband*), лучшей мебели дома (*the best furniture in the house is a virtuous woman*).

Во французской лингвокультуре хорошая жена демонстрирует нравственные качества (*la femme vertueuse est un joyau qui rend le front du mari gai et beau*), благоразумие, мудрость (*femme prudente et bien sage est l'ornement du ménage*), верность (*la femme bonne et fidèle est un trésor sans pareil*). Хорошая жена ассоциируется во французской лингвокультуре, как и в английской, с королевской атрибутикой (*femme bonne vaut couronne*) и украшением дома (*l'ornement du ménage*). Представление супруги в образе оружия, защищающего супруга (*de bonnes armes est armé qui à bonne femme est marié*), и сокровища характерно только для французской лингвокультуры.

Плохая супруга в английском паремиологическом фонде ленива (*she broke her elbow at the church door*), зла и порочна (*... a vicious one causes him a disgrace*), небережлива (*when the husband earns well, the wife spends well*), непокорна (*it is a sad house where the hen crows louder than the cock*). Красота английской жены, являясь причиной разногласий между супругами и расточительности, получает негативную окраску: *nice wife and back door rob the house, a fair wife and a frontier castle breed quarrels*.

Плохая жена во французских паремиях проявляет сварливость (*femme querelleuse est pire que le diable*), ревность (*une femme jalousie embrasse une maison*), непослушание (*où la femme règne, le diable est premier ministre*), двуличность (*femmes sont anges à l'église, diables à la maison et singes au lit*).

Портрет мужа представлен в 4 английских и 1 французской пословице. На наш взгляд, количественная разница паремий, отражающих характеристику жены и мужа, подчёркивает более низкое положение жены и предъявление к её характеру и наружности более высоких требований.

В английской лингвокультуре делается акцент на том, что плохой супруг не может быть хорошим мужчиной: *a bad husband cannot be a good man*. Высоко ценится в муже мудрость: *in the husband wisdom, in the wife gentleness*. Отсутствие привлекательной наружности заставляет мужчину быть луч-

шим супругом, однако лишает шанса жениться на красивой девушке: *the uglier the man, the better the husband; an ugly man never gets a pretty wife*.

Во французской лингвокультуре порицается ревность мужа: *mieux vaut un mari sans amour qu'un mari trop jaloux*.

Малочисленная группа пословиц посвящена выбору жены или мужа. Фиксируется важность соответствия статусов супругов и близости мест их проживания для предупреждения измены и обмана: *marry your like / ne nous associons qu'avec nos égaux; he that goes far to be married will either deceive or be deceived / qui loin se va marier sera tromper ou veux tromper*. При выборе супруги учитываются её поведение и качества, а не красота: *a wife is not to be chosen by the eye only / choisissez votre femme par l'oreille bien plus que par les yeux*.

В паремиологических фондах обнаруживаются 6 английских и 5 французских пословиц, отражающих свадебные приметы. Отрицательной коннотацией наделено бракосочетание в мае, во время поста (английская лингвокультура), в високосный год (французская лингвокультура), что связано с религиозными нормами и обычаями: *noces de mai ne vont jamais / marry in May, repent alway; marry in Lent, live to repent; l'année bissextile, on marie les fous et les imbéciles*. В паремиях также закреплены контрастные представления о влиянии погоды в день свадьбы на исход брака: французский брак удачно сложится при дожде – символе плодородия и изобилия, английский – при солнечной погоде: *mariage pluvieux, mariage heureux / happy is the bride that the sun shines on*.

Отношениям жены и мужа со свекровью и тещей соответственно посвящено 5 английских и 2 французские пословицы. В паремиях отражается негативное отношение к свекрови, с которой жена находится в конфликте: *no house was ever big enough for two women / le mariage c'est pas la mer à boire, mais la belle-mère à avaler*. Отсутствие матери у мужа в исследуемых лингвокультурах, а также матери у жены во французской лингвокультуре служит маркером счастливого брака: *she is well-married who has neither mother-in-law nor sister-in-law / le mariage le plus heureux, est celui que l'on fait à deux (sans les belles-mères)*. Образ тещи в английской культуре не обладает пейоративной оценкой. Завоевание расположения у будущей тещи определяет возможность заключения брака в рассматриваемых лингвокультурах: *he that would the daughter win, must with the mother first begin / qui veut avoir la fille doit flatter la mère*.

Проведенный анализ английских и французских паремий, вербализирующих концепт «брак», позволяет прийти к следующим выводам: 1) паремии фиксируют как общие, так и специфические для английской и французской лингвокультур черты образного и ценностного компонентов концепта «брак»; 2) паремиологические фонды обоих языков характеризуются амбивалентной оценкой брака, которая выражена при помощи метафор с положительной и отрицательной коннотацией, при этом пословицы с негативной оценкой брака в обеих лингвокультурах количественно доминируют; 3) идеальная модель супружеских отношений с позиции паремиологических фондов обоих языков представлена патриархальным союзом; 4) образ супруги более детализирован по сравнению с образом супруга, что подчёркивает существование большого числа требований к женщине в условиях патриархальной системы; 5) негативную оценку получает образ свекрови.

Литература

1. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002.
2. Привалова И.В. Отражение национально-культурных ценностей в паремиологическом фонде языка // Язык, сознание, коммуникация. 2001. № 18. С. 10–16.
3. Bulman F. Dictionnaire des proverbes anglais-français, français-anglais. Les Presses de l'Université Laval, 1998.
4. Dictionnaire des meilleurs proverbes et des plus belles citations françaises. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.proverbes-francais.fr/meilleurs-proverbes-francais/> (дата обращения: 20.08.2020)
5. Flonta T. A Dictionary of English and French Equivalent Proverbs. De Proverbio, 2001.
6. Strauss E. Concise Dictionary of European Proverbs. Taylor&Francis, 2003.
7. The Oxford Dictionary of Proverbs / Ed. by J. Simpson, J. Speake. Oxford: Oxford University Press, 2008.

KSENIYA FEDULOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**REFLECTION OF THE CONCEPT OF “MARRIAGE” IN THE PAREMIOLOGICAL
FOUNDATION OF THE ENGLISH AND FRENCH LANGUAGES**

*The article deals with the paremiological analysis of the concept of “marriage” in English and French linguocultures.
There are revealed several semantic groups of proverbs and sayings devoted to different aspects of marriage.
There are described the similarities and differences between English and French linguocultures
with regard to the concept of “marriage” on the basis of proverbs.*

Key words: *concept, marriage, proverbs and sayings,
English linguoculture, French linguoculture.*

Экономические науки

УДК 330.123.6

С.В. САМОХВАЛОВ

(l_vedeneeva@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

РЕГИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ВОЛГОГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ*

Рассматривается специфика направлений формирования и особенности развития предпринимательской деятельности в образовательных организациях Волгоградского региона. Выявляются особенности предпринимательской деятельности образовательных организаций Волгоградской области. Определена стратегия социально-экономического развития Волгоградской области.

Ключевые слова: предпринимательская деятельность, образовательные организации, направления предпринимательской деятельности, стратегия развития, образовательные услуги.

Деловая активность образовательных организаций способна решать социальные, экономические и политические проблемы любого региона. Именно в этой области возможно появление нового типа предпринимательства и особого типа «продукта» – знаний, направленных на решение совокупности накопившихся проблем человечества в начале XXI в.

Так, наблюдается тенденция перехода многих регионов к новому типу экономики – инновационному. Волгоградская область идет в одном ряду вместе с другими субъектами РФ, где построение инновационной модели предполагает, прежде всего, диверсификацию экономики, в которой ведущая роль отводится отраслям знаний и высокотехнологичным отраслям [2].

Повышение роли образования и знаний позволяет наладить эффективные технологии производства в регионе, производить высококачественную продукцию и изменить организацию управления производством [2].

В образовательных учреждениях Волгоградской области имеются все предпосылки для внедрения предпринимательства в образовательных организациях. Волгоградская область характеризуется развитием сферы предпринимательства в образовании в нескольких направлениях:

1. Дошкольное образование.
2. Общее образование.
3. Профессиональное образование.
4. Дополнительное образование.

Каждое из представленных направлений в образовании в Волгоградской области имеет специфику развития предпринимательской деятельности.

Нами были выделены характеристики дошкольного образования:

- неполная насыщенность рынка предоставляемыми услугами;
- неполная удовлетворенность количеством частных дошкольных образовательных организаций;
- неготовностью населения оплачивать услуги данных организаций;
- стоимость услуг выше по сравнению со стоимостью услуг муниципальных учреждений;
- получение лицензии требует выполнение необходимых условий санитарной и пожарной безопасности.

* Работа выполнена под руководством Кайля Я.Я., доктора экономических наук, профессора кафедры управления персоналом и экономики в сфере образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

Нами также были выделены следующие характерные особенности общего образования:

- обучение во вторую смену и рост наполняемости классов;
- низкая доля частных организаций общего образования;
- наличие инфраструктурных барьеров;
- большая часть негосударственных организаций общего образования расположена в крупных городских округах;

- рост численности детей школьного возраста.

В профессиональном образовании нами были очерчен следующий круг характеристик:

- подготовка высококвалифицированных кадров;
- создание материально-технической базы, соответствующей современным требованиям;
- наличие производственных площадок для организации производственной практики студентов;
- наличие в муниципальных образовательных организациях договорных услуг по обучению;
- низкая доля частных организаций профессионального образования.

В дополнительном образовании нами была выделена своя специфика, которая выражается в следующем:

- деятельность организаций дополнительного образования спортивной направленности;
- существенно небольшое количество организаций дополнительного образования в целом по региону;
- низкая доля частных организаций, осуществляющих образовательную деятельность по дополнительным образовательным программам;
- наличие инфраструктурных барьеров;
- расположение основной доли негосударственных организаций в крупных городских округах.

Вышеперечисленные особенности объясняют низкую долю частных образовательных организаций во всех направлениях образовательных организаций Волгоградской области (только 7% образовательных организаций частного характера). Таким образом, развитие предпринимательской деятельности по Волгоградскому региону в системе образования носит частичный характер, а сама предпринимательская деятельность сосредоточена в основном в крупных муниципальных образованиях.

Предпринимательская деятельность в образовательной сфере Волгоградской области отличается тем, что помогает формировать структуры потребностей общества в решении глобальных и региональных проблем, при помощи образовательных услуг, учебного процесса, управления и экономики.

Волгоградская система образования позиционирует себя как система, занимающаяся предпринимательской деятельностью с целью конкуренции на рынке образовательных услуг, и обеспечивает деятельность при минимальной государственной поддержке. В региональной системе образования происходит формирование предпринимательской корпоративной культуры как у студентов, так и преподавателей. Внедряется адаптивная структура управления и проводится реорганизация организационной структуры, привлечение практикующих специалистов к процессу обучения. Происходит ориентация на постоянные изменения во внешней бизнес-среде и приспособление к ним. Создается эффективная система мотивации и стимулирования, коммерциализации результатов собственных исследований, что способствует укреплению взаимосвязей с бизнесом, обществом, потенциальными инвесторами.

В процессе обучения и повышения качества подготовки выпускников, за счет использования современных форм обучения, возникает потребность в согласовании целей развития предпринимательской деятельности с потребностями внешних и внутренних стейкхолдеров образовательной организации. В связи с тем, что именно они заинтересованы в развитии предпринимательской инфраструктуры в образовательных организациях, формировании у студентов предпринимательских навыков.

Эта стратегия развития подтверждается на уровне исполнительной власти в Волгоградской области. Так была разработана «Стратегия социально-экономического развития Волгоградской области до 2025 года» [1]: целью которой явилось развитие сферы профессионального образования и обеспе-

чение Волгоградской области качественным образованием нового уровня, которое удовлетворяет потребности развития личности и социума; обучение студентов профессиональных организаций с точки зрения общечеловеческих ценностей с учетом региональных традиций и особенностей.

Одной из первоочередных задач Правительства Волгоградской области в данной сфере образования отводится повышению качества профессионального образования и перестройка его в соответствии с требованиями бизнес-сообщества Волгоградской области. Так же одной из задач Правительства Волгоградской области в сфере предпринимательства в образовании является внедрение инфраструктуры поддержки малого бизнеса, создание сети бизнес-инкубаторов в г. Волгограде.

Волгоградская область входит в регионы РФ, в которых разработаны и утверждены концепции государственной политики развития малого предпринимательства. Правительство Волгоградской области воплощает в жизнь систему мероприятий, связанных с развитием малого и среднего бизнеса, в том числе и в образовательной сфере. Непосредственно в г. Волгограде сейчас очень сложно назвать предприятия, которые можно отнести к действительно крупному бизнесу. Волгоград – это в основном совокупность малого и среднего бизнеса, которые включают предприятия, сферы услуг для населения и торговля.

Развитие предпринимательской деятельности в системе профессионального образования в регионе охватывает 1/6 часть от доходов образовательных учреждений [2].

Анализ развития предпринимательской деятельности в сфере среднего профессионального образования проводится с учетом потенциала в количественных и качественных показателях. Для анализа формирования предпринимательской деятельности в образовательных организациях следует использовать следующие критерии оценки: количество оказываемых услуг и - ценовой диапазон предпринимательских услуг [3].

Для проведения сравнительного анализа предпринимательской деятельности необходимо произвести выборку среди образовательных организаций города Волгограда. В качестве объектов для исследования можно выбрать любые учебные заведения региона, занимающихся однородными видами деятельности, включающими платные услуги данных образовательных организаций: образовательные, развивающие и оздоровительные услуги.

Перечень платных образовательных услуг и порядок их предоставления закреплены в учредительных документах. Перечень платных услуг у каждого образовательного учреждения свой. Он может быть расширен как путем конкретизации каждой позиции, поименованной в перечне, так и путем добавления к нему иных видов платных дополнительных образовательных услуг, на которые имеются спрос и которые не финансируются за счет средств бюджета [Там же].

Стоимость предпринимательских услуг в образовательных учреждениях Волгоградской области зависит от многих факторов:

- доступности образовательных услуг для широких масс населения с учетом их платежеспособности;
- обеспечения возможности привлечения абитуриентов из отдаленных и сельских районов;
- продвижения специальностей, необходимых для развития регионов;
- повышения престижности специальностей и учебных заведений;
- гарантии стабильности цены на весь период обучения;
- снижения цены при единовременной оплате всего периода обучения [1].

Портрет потребителя платных услуг характеризуется следующими данными:

– восприимчивыми к профессиональному и дополнительному образованию является контингент в возрасте от 14 до 35 лет. Соответственно предприятия-потребители образовательных услуг обучают кадры в возрасте 20–35 лет. Вместе с тем важно, что потребность в переподготовке в настоящее время активно возникает у людей более старшего возраста;

– образовательные учреждения, ориентированные на переподготовку фактических и потенциальных безработных, не могут не считаться с тем, что 70 процентов безработных – это женщины,

причем значительная их часть имеет несовершеннолетних детей, ограничена тем самым в реализации своего образовательного потенциала к обучению по специальностям надомного труда;

– образовательные учреждения, предлагающие свои услуги подросткам и молодежи по достаточно высоким ценам, должны учитывать, что в условиях падения платежеспособного спроса в семьях с двумя и более разнополыми детьми родители предпочитают предоставить возможности для образования в первую очередь не девочкам, а мальчикам [3].

Таким образом, анализируя рассмотренную информацию, можно сделать вывод, что предпринимательская деятельность играет особую роль в дальнейшем развитии, как города Волгограда, так и Волгоградской области. Количество доходов от предпринимательской деятельности растет ежегодно даже без учета организаций, носящих частный характер, что позволяет говорить об успешной государственной и муниципальной политике в Волгоградской области и положительных тенденциях развития предпринимательства региона. Однако в сравнении с иными субъектами в составе Российской Федерации, Волгоградская область показывает невысокие результаты – она занимает 21-е место по количеству доходов, обеспечиваемых профессиональными образовательными организациями.

Потенциал системы профессионального образования региона достаточно высок, и рост доходов от предпринимательской деятельности в сфере образования должен быть реализован по всем направлениям, ведь большая доля доходов идет от оказания образовательных услуг, в то время как доля оказываемых оздоровительных и развивающих услуг очень мала.

Литература

1. О Стратегии социально-экономического развития Волгоградской области до 2025 года: закон Волгоградской области от 21 ноября 2008 г. № 1778-ОД. [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/819076044> (дата обращения: 21.09.2020).
2. Рубцова О.Л. Особенности предпринимательской деятельности в сфере образования // Проблемы современной экономики. 2017. № 3(63). С. 219–221.
3. Шевченко О.М., Внукова Д.Н., Огородник Е.Г. Организация предпринимательской деятельности в муниципальных образовательных учреждениях // Интернет-журнал «Мир науки». 2017. Т. 5. № 6. [Электронный ресурс]. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/92PDMN617.pdf> (дата обращения: 21.09.2020).

SERGEY SAMOHVALOV

Volgograd State Socio-Pedagogical University

REGIONAL SPECIFIC FEATURES OF THE FORMATION OF THE ENTREPRENEURIAL BUSINESS IN THE EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE VOLGOGRAD REGION

The article deals with the specific features of the directions of the formation and the peculiarities of the development of the entrepreneurial business in the educational organizations of the Volgograd region. There are revealed the peculiarities of the entrepreneurial business of the educational organizations in the Volgograd region. There is defined the strategy of the social and economic development of the Volgograd region.

Key words: entrepreneurial business, educational organizations, directions of entrepreneurial business, development strategy, educational services.

УДК 657

О.А. ЦАРЕВСКАЯ, Е.А. ФОМИНА
(*Oksana.tzarevskaya@yandex.ru, feaalex@rambler.ru*)
Севастопольский филиал РЭУ им. Г.В. Плеханова

ИССЛЕДОВАНИЕ МЕТОДОВ ОЦЕНКИ ОСНОВНЫХ СРЕДСТВ В БУХГАЛТЕРСКОМ И НАЛОГОВОМ УЧЕТЕ*

Рассматриваются методы оценки основных средств в бухгалтерском и налоговом учете. Выявляются основные вопросы при оценке и документальном оформлении хозяйственных операций с основными средствами, требующие усовершенствования законодательства, а также пути повышения качества бухгалтерской информации при проведении оценки основных средств.

Ключевые слова: *основные средства, бухгалтерский учет, налоговый учет, организация учета, оценка.*

Повышение эффективности процесса управления существующими объектами на всех стадиях производственного процесса является залогом успешного решения возникающих экономических проблем на предприятии. Данное решение актуально, прежде всего, для учёта основных средств, т. к. ими обладает любой хозяйствующий объект. Более того, наличие основных средств является важнейшим аспектом функционирования предприятия в целом, что влияет на эффективность его развития. Действительно «эффективность функционирования и развитие предприятия напрямую зависят от того, насколько рационально предприятие распоряжается своими ... ресурсами» [3]. Независимо от организационно-правовой формы предприятия, его отрасли деятельности или формы собственности, основные средства – один из самых распространённых видов активов.

Сложно переоценить значение оценки основных средств. Достоверность финансовой отчётности предприятия напрямую зависит от объективной оценки основных средств.

Исследование проблемных вопросов оценки основных средств можно найти в работах многих учёных. Применительно к методам оценки основных средств в бухгалтерском и налоговом учёте стоит обратить внимание на разработки таких отечественных экономистов, как А.С. Алисенова, В.П. Астахов, И.В. Захаров, Ю.Ф. Давлетова, Т.Ю. Дружиловская, Э.С. Дружиловская, Т.Н. Коршунова, В.С. Казакова, М.И. Кутер, А.Д. Ларионов, Ж.Г. Леонтьева, Т.Н. Малькова, М.Ю. Медведев, С.А. Николаева, А.Ю. Попов, Ю.И. Сигидова, В.Я. Соколов, З.С. Туякова, Т.А. Фролова, Л.З. Шнейдман и многих других [1].

Методика формирования оценки основных средств рассматривается и в работах зарубежных учёных: Д. Александера, Х. Андерсона, Э. Аткинсона, Й. Бетге, А. Бриттона, К. Друри, Э. Йориссена, Р. Каплана, Дж. Коакля, С. Менсона, Дж. Мура, Х. Поуржалали, Ф.Дж. Феррейра де Коста и др. [11].

Вместе с этим рассматриваемые в трудах данных учёных вопросы оценки основных средств остаются нерешёнными и нуждаются в серьёзной доработке. В частности, имеет место неверная интерпретация законодательства, а главное – методы оценки остаются недостаточно разработанными. Эти и другие причины не позволяют реализовать в полной мере правильную постановку учёта основных средств.

Цель – обоснование теоретических положений и разработка практических рекомендаций по применению методов оценки в бухгалтерском и налоговом учёте.

Основные средства — самая существенная статья финансовой отчётности предприятия. МСФО 16 «Основные средства» определяет основные средства как материальные активы, которые предприятие использует для производства или поставки товаров и услуг, для сдачи в аренду другим компаниям или для административных целей.

* Работа выполнена под руководством Жариковой О.А., кандидата экономических наук, доцента кафедры экономики, финансов и учета Севастопольского филиала РЭУ им. Г.В. Плеханова.

ПБУ 6/01 «Учет основных средств» даёт более развёрнутую характеристику данных активов. Актив принимается организацией к бухгалтерскому учёту в качестве основных средств, если одновременно выполняются следующие условия:

- а) объект предназначен для использования в производстве продукции, при выполнении работ или оказании услуг, для управленческих нужд организации либо для предоставления организацией за плату во временное владение и пользование или во временное пользование;
- б) объект предназначен для использования в течение длительного времени, т. е. срока продолжительностью свыше 12 месяцев или обычного операционного цикла, если он превышает 12 месяцев;
- с) организация не предполагает последующую перепродажу данного объекта;
- д) объект способен приносить организации экономические выгоды (доход) в будущем [8].

Активы, которые подходят к критериям, указанным выше, но имеют стоимость не более 40000 руб. за единицу, могут учитываться как материально-производственные запасы (п. 5 ПБУ 6/01).

Налоговый учёт рассматривает основные средства как часть имущества, которая используется в качестве средств труда для производства и реализации продукции (выполнения работ, оказания услуг) или для управления организацией, с первоначальной стоимостью больше 100000 руб. Налоговый кодекс Российской Федерации не указывает, на каких условиях основные средства принимаются к учёту, каков состав их затрат при приобретении, а также порядок отражения первоначальной и следующих переоценок в учёте.

Амортизируемым имуществом признаются имущество, результаты интеллектуальной деятельности и иные объекты интеллектуальной собственности со сроком полезного использования более 12 месяцев и первоначальной стоимостью более 100000 руб. (ст. 256 НК РФ) [7].

Таким образом, существует проблема, касающаяся оценки и переоценки объектов основных средств. Это многосторонняя проблема, которая, с одной стороны, охватывает теорию, с другой стороны, проявляется на прикладном уровне. Самое основное в этом – достоверность отображения в финансовой отчётности оценки стоимости основных средств, что оказывает огромное влияние на оценку предприятия в целом. При этом стоит внимательно рассмотреть такие вопросы, как: оценка первоначальной стоимости; оценка по остаточной стоимости; переоценка объекта основных средств; начисление амортизации и оценка объекта для правильного расчёта амортизации.

Проблема оценки основных средств на предприятии связана прежде всего с расхождением данных в бухгалтерском и налоговом учёте. Причина данной ситуации в различной трактовке соответствующих нормативных актов. Учитывая частые изменения в законодательстве, следует исследовать методы оценки основных средств как в бухгалтерском, так и в налоговом учёте.

Вопросы при оценке основных средств в бухгалтерском и налоговом учёте возникают, несмотря на то что законодательство в достаточно строгой мере регулирует учёт основных средств.

Документальное оформление движения основных средств ограничивается применением типовых форм [4], что отвечает законодательным требованиям в редких случаях. Не только для удобства управленческого учёта, но и для приведения первичных учётных документов объектов основных средств в соответствие с действующим законодательством необходимо провести работу над информативностью документов.

Унифицированные формы бухгалтерского учета есть, их по желанию можно использовать, можно разрабатывать самим, они и являются основанием для налогового учета (при проверке амортизации нужно убедиться, что объект на находится на учёте, при проверке счетов-фактур сопоставляют с первичным документом).

Проблема состоит в том, что по отдельным операциям нет формы, и предприятию нужно ее разрабатывать.

Например, переоценка основных средств отражается только в бухгалтерском учёте. Вследствие этого возможно возникновение разницы по ПБУ 18/02 «Учёт расчётов по налогу на прибыль организаций». При дооценке основного средства можно указать в акте переоценки разницу суммы начисления

амортизации, которая ведёт к формированию постоянного налогового обязательства. Соответственно, при уценке основного средства, в акте переоценке указать разницу начисления амортизации, ведущую к возникновению постоянного налогового актива.

Проблемы связаны с различием данных в бухгалтерском и налоговом учёте при оценке основных средств. Нормативные акты, в которых закреплён различный подход является тому причиной. На уровне первоначальной стоимости устанавливается сумма, перенесённая на расходы в результате начисления амортизации. Нерегламентированными являются правила расчёта ликвидационной стоимости основного средства. Для каждого вида актива осуществляется свой прогноз, что обуславливает сложность оценки будущей ликвидности объекта основных средств. В результате сложности учёта влияния конечной стоимости иных важных факторов, расчёт оказывается весьма приблизительным. Документальное оформление операций учёта основных средств необходимо тщательно контролировать.

При выборе метода начисления амортизации учитывается возможность его применения в данной организации, простота применения этого метода и его влияние на себестоимость продукции. Следует принимать во внимание следующие аспекты при выборе наиболее целесообразного метода начисления амортизации:

- принцип осмотрительности – начисление амортизации способом уменьшаемого остатка;
- ожидаемые пути получения пользы от использования объектов основных средств [10].

Необходимо определить срок полезного использования основного средства, не искажающего информацию в бухгалтерской отчётности. Для того, чтобы избежать корректировки минимального предельного значения срока полезного использования основного средства в налоговом учёте целесообразно установить его для разных объектов основных средств на законодательном уровне [4].

Действительно, в целях сближения бухгалтерского и налогового учёта необходимо соблюдать следующие требования: «1. Первоначальная стоимость объектов ОС должна быть одинаково сформирована как в бухгалтерском, так и в налоговом учете... 3. Срок полезного использования должен совпадать. Различия в правилах определения срока полезного использования основного средства в бухгалтерском и налоговом учёте приводят к тому, что даже при выборе одинакового линейного метода амортизации, норма амортизации в бухгалтерском и налоговом учёте будет различаться» [2].

В законодательном акте необходимо закрепить: «Предприятие устанавливает одинаковый срок полезного использования для отражения основных средств в бухгалтерском и налоговом учёте». Эта мера поможет устранить ошибку двойного учёта.

Достоверность учётных данных – важный аспект оценки объекта основных средств. Как правило, к ним относятся показатели, которые отражают стоимость, перенесённую на стоимость готовой продукции и показатели всего объёма объектов основных средств. Анализируя оценку основных средств, компании могут сохранить свои денежные средства, а также накопить их для улучшения внеоборотных активов.

Еще одним проблемным вопросом можно выделить оценку анализируемой стоимости основного средства. Основные средства в бухгалтерском учёте отражаются по остаточной стоимости. Первоначальную стоимость указывают лишь в пояснении к отчётности. Анализируя основные средства, возникает вопрос – по какой стоимости оценивать объекты основных средств – по первоначальной или остаточной? Данная проблема имеет место быть. Особенно, если доля амортизации значительна, тогда и разница в этих суммах будет велика [5].

При передаче основного средства в качестве вклада в уставный капитал, в бухгалтерском учёте учитывается первоначальная стоимость, в налоговом же учёте – остаточная. Необходимо прийти к единообразию в бухгалтерском и налоговом учёте, закрепить, например, первоначальную стоимость на законодательном уровне.

Относительно начисления амортизации, то необходимо определиться со сроком полезного использования объектов основных средств, чтобы избежать искажения информации в бухгалтерском

учёте. Также для достоверности информации о состоянии объектов основных средств целесообразно обозначить ежемесячное начисление амортизации, а не ежеквартальное или ежегодное [6].

Бухгалтерский и налоговый учёт нуждаются в совершенствовании и на методико-организационном уровне, и на законодательно-нормативном, особенно в части касающейся методов оценки основных средств. На данный момент российские нормативные документы, регулирующие учёт основных средств в бухгалтерском и налоговом учёте, имеют ряд значительных расхождений.

Пути совершенствования представлены в виде схемы на рис.



Рис. Пути совершенствования эффективности организации учета основных средств [Разработано автором]

1. Для совершенствования эффективности использования основных средств важно наиболее оптимально выбрать учётную информацию: показатели величины стоимости, перенесённые на стоимость готового продукта, показатели общего объёма основных средств, их динамику и структура. Анализ данных показателей помогает в создании условий для эффективного использования денежных средств.

2. Усовершенствование информационной системы необходимо для соответствия действующим нормам законодательства, а также для эффективного управленческого учёта.

3. Важный этап для того, чтобы ежедневно получать оперативную информацию о движении объектов основных средств, а также для того, чтобы верно рассчитать и отразить начисление амортизации.

4. Данный фактор необходим для своевременного решения поставленных задач при минимальном использовании материальных, финансовых и трудовых ресурсов компании.

Таким образом, проведённый анализ методов оценки основных средств в бухгалтерском и налоговом учёте показал тесную взаимосвязь между этими составляющими. На данный момент существует ряд проблем в бухгалтерском и налоговом учёте при оценке основных средств: отсутствие формы первичного документа по переоценке основного средства, удобной для применения в бухгалтерском и налоговом учёте, расхождения в сроке полезного использования объекта, различный метод оценки стоимости при передаче основного средства в качестве вклада в уставный капитал.

Сформированные предложения могут помочь их решить. В качестве возможного решения указанных проблем предложено внесение изменений в акт переоценки основного средства, установление одинакового срока полезного использования в бухгалтерском и налоговом учёте, а также начисление амортизации каждый месяц.

Литература

1. Астахов В.П. Бухгалтерский (финансовый) учет: в 2-х ч. Ч. 1. 12-е изд. М.: Юрайт, 2018.
2. Жарикова О.А., Калининченко А.С. Бухгалтерский и налоговый учет амортизации основных средств: сходства и различия // Актуальные вопросы экономики и педагогики в современных условиях цифровой трансформации: материалы I Всерос. междисциплинар. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых учёных. (г. Севастополь, 20–21 дек. 2018 г.). Севастополь: Севастопол. филиал федерал. гос. бюджет. образоват. учреждения «Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова». 2018, С. 60–63.
3. Кудрявцева А.С., Фомина Е.А. Направления стимулирования развития малого бизнеса // Управление социально-экономическими системами, правовые и исторические исследования: теория, методология и практика: материалы Междунар. науч.-практ. конф. преподавателей, аспирантов и студентов. (г. Брянск, 16–17 апр. 2019 г.). Брянск: Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского. 2019, С. 107–112.
4. Матвеевцева А.В. Основные средства: проблемы оценки // Экономическая безопасность: правовые, экономические, экологические аспекты: сб. науч. трудов Междунар. науч.-практ. конф.: в 2-х т. (г. Курск, 29 марта 2017 г.). Курск: Университетская книга, 2017. С. 222–225.
5. Миндиярова Э.Э. Проблемы учета и анализа основных средств и пути повышения эффективности их использования // Вести научных достижений. Бухгалтерский учет, анализ и аудит. 2020. № 2. С. 52–55.
6. Миславская Н.А., Поленова С.Н. Бухгалтерский учет. М.: Дашков и К, 2016.
7. Налоговый кодекс Российской Федерации. Ч. 2 от 05.08.2000 г. № 117-ФЗ. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28165/df53ee1751d3e93dbf8c0d34076675da18a2fd06/ (дата обращения: 19.09.2020).
8. Положение по бухгалтерскому учету «Учет основных средств» ПБУ 6/01, утвержденное приказом Минфина России от 30.03.2001 г. № 26н (ред. от 16.05.2016). [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_31472/ca9fac1b1c2a232aa1e6b5df8318b4671a26cdc0/ (дата обращения: 19.09.2020).
9. Постановление Госкомстата РФ от 21.01.2003 № 7 «Об утверждении унифицированных форм первичной учетной документации по учету основных средств». [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_41013/ (дата обращения: 19.09.2020).
10. Шанин И.И., Полупанова Д.А. Эффективность использования основных средств в коммерческой организации // Молодой ученый. 2017. № 13(147). С. 392–395. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/147/41138/> (дата обращения: 19.09.2020).
11. Hamid Pourjalali. Level 3 Fair Value Disclosures and Crash Risk with Audrey Wen-shin Hsu and Yi-Ju Song // Journal of Contemporary Accounting & Economics. Vol. 14. Issue 3. 2018. P. 358–372. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1815566918301474> (дата обращения: 19.09.2020).

OKSANA TSAREVSKAYA, ELENA FOMINA

Sevastopol branch of Plekhanov Russian University of Economics

STUDY OF THE METHODS OF EVALUATION OF THE BASIC MEANS IN THE STATUTORY AND FISCAL ACCOUNTING

The article deals with the methods of the evaluation of the basic means in the statutory and fiscal accounting.

There are revealed the basic issues in the evaluation and documentation of the economic operations with the basic means demanding to improve the legislation and the ways of the improvement of the quality of the accounting information while evaluating the basic means.

Key words: *basic means, accounting, fiscal accounting, accounting management, evaluation.*

УДК 33

Г.Д. ЯКИМЧУК
(planetgleb@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ*

Рассматриваются особенности формирования предпринимательской деятельности в образовании. Даются определения понятиям, связанных с данной тематикой. Приводятся основные выводы по тематике предпринимательской деятельности в сфере образования.

Ключевые слова: *предпринимательская деятельность в образовании, бизнес структура, особенности предпринимательской деятельности, подготовка специалистов по предпринимательству.*

Определение понятия «предпринимательская деятельность» как фактора определенных изменений в экономике, обществе и других сферах жизнедеятельности человека является необходимым для понимания ее значимости в сфере образования. Так, например, Е.В. Серый, рассматривая предпринимательство как социальный феномен, отмечает, что предпринимательство в широком смысле является объективным двигателем всех инноваций не только в экономике, но и в политике, и в социальной сфере, поэтому оно становится все более очевидным как форма и метод достижения цели реформирования общественных отношений, пронизывая все сферы происходящих в этой сфере преобразований [4]

Следовательно, ученый считает, что предпринимательство – это, по существу, важнейший элемент социально-экономических отношений любого современного общества; главная альтернатива в изменении образа жизни, способ возрождения нормальных и естественных условий нашего существования (как средство для человека реализовать свои сущностные проявления) [Там же].

Предпринимательство в образовании ориентировано на целевую профессиональную подготовку, реализуемую в подготовке востребованных на рынке труда специалистов, способных организовать предпринимательскую деятельность в сфере образования. Целью такого образования является предоставление специальных знаний и управленческих навыков предпринимателям и менеджерам, осуществляющим образовательную деятельность на всех уровнях. Особое внимание уделяется использованию современных педагогических технологий и методов, ориентированных на практическую направленность подготовки специалистов в области образования.

Выбор предпринимательства в образовании и профессиональной подготовке в качестве центрального вопроса означает нечто большее, чем выбор одной из нескольких тем. По своей сути, это следует отнести к контексту стремления переориентировать политику в области образования и профессиональной подготовки. Предпринимательство в образовании отличается от традиционного профессионального образования, основное внимание в этом вопросе уделяется личностным способностям, а не функциональным компетенциям, подход к обучению в большей степени основан на эксперименте и в меньшей степени ориентирован на рутинную деятельность. Он направлен не столько на передачу ноу-хау для решения технических задач, сколько на оценку неопределенности реальных ситуаций, поиск творческих решений и их реализацию.

Развитие предпринимательства является ключевым элементом экономического, социального и политического развития стран Европы и Центральной Азии. Чтобы процветать и расти, экономика большинства стран должна опираться на предприимчивость и инициативу людей на всех уровнях, не только частного производства, но и государственного управления.

Вопрос перспектив занятости ставит развитие предпринимательства и обучение предпринимательству в центр реформы профессионального образования. Традиционно учебные программы в профессионально-технических учебных заведениях были ориентированы в первую очередь на крупные

* Работа выполнена под руководством Кайля Я.Я., доктора экономических наук, профессора кафедры управления персоналом и экономики в сфере образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

и часто процветающие предприятия. Хотя эти отрасли все еще могут играть важную роль в экономике, их роль в занятости быстро снижается.

Основная цель, стоящая за целью интеграции предпринимательства с образованием, носит системный характер: образование должно быть способно предоставить своим потребителям не только возможность приобретать и совершенствовать навыки, необходимые для трудоустройства в будущем, но и возможность создавать и вести свой собственный бизнес. С этим новым подходом можно связать современные педагогические концепции и методы с их лозунгом «формирование самостоятельных граждан», способных решать проблемы и осуществлять свою деятельность с гражданской ответственностью [2].

Также существует и другая причина, связанная с проблемой предпринимательства: с учетом изменившейся организационной структуры предпринимательства предпринимательский подход к работе приобретает важное значение.

Есть некоторые признаки предпринимательской активности.

1. Систематичность, т. е. осуществление предпринимательской деятельности в течение определенного периода. Однако законодатель не определяет четких критериев систематичности. Таким образом, для квалификации деятельности в качестве предпринимательской применяются следующие критерии:

- доля прибыли от предпринимательской деятельности в общем доходе лица;
- маржа прибыли;
- получение ее определенное количество раз за определенный отчетный период и т. д.

2. Независимость, которая состоит из двух компонентов:

а) организационная самостоятельность – способность самостоятельно принимать решения в ходе хозяйственной деятельности (волевой характер);

б) имущественная самостоятельность – наличие у предпринимателя обособленного имущества для осуществления предпринимательской деятельности. Рискованный характер предпринимательской деятельности. Риск (от лат. *risco* – «отвесная скала») – вероятность не получить запланированного или ожидаемого положительного результата.

3. Самостоятельная имущественная ответственность предпринимателя. Пределы такой ответственности зависят от организационно-правовой формы предпринимательской деятельности.

4. Узаконенный характер. Наличие специального юридического лица (предпринимателя), т. е. лица, зарегистрированного в этом качестве в установленном законом порядке. Предпринимательская деятельность может осуществляться только лицами, зарегистрированными в установленном законом порядке. Предпринимательская деятельность без государственной регистрации является правонарушением (ст. 14.1 Кодекса Российской Федерации об административных правонарушениях (КоАП РФ); ст. 171 Уголовного кодекса Российской Федерации (УК РФ)).

5. Направленность на систематическом получении прибыли. Прибыль определяется как доход, уменьшенный на величину расходов. При этом важна именно цель деятельности человека, а не сам факт получения прибыли. Деятельность, направленная на получение прибыли, но приносящая убытки, также является предпринимательской.

6. Извлечение дохода от определенных видов деятельности: продажи товаров, оказания услуг, выполнения работ, получения дохода от использования имущества (например, сдачи в аренду помещений) и интеллектуальной собственности предпринимателя.

7. Профессионализм – это признак того, что предприниматель обладает определенными знаниями и навыками. В настоящее время это требование закреплено не для всех видов предпринимательской деятельности (как правило, при осуществлении лицензируемой деятельности требуется наличие определенного образования). Однако он указан как обязательный в законодательстве Германии, Франции и других стран [3].

Виды предпринимательской деятельности классифицируются:

– по форме собственности, на базе которой осуществляется предпринимательская деятельность: частная, государственная, муниципальная;

- по количеству участников: индивидуальные, коллективные;
- по роду деятельности: производство товаров, оказание услуг, выполнение работ и т. д. [5].

Цели, поставленные предпринимателем, реализуются в результате предпринимательской деятельности. Основные задачи бизнеса:

- 1) получение прибыли от затраченных капитальных, финансовых, ресурсных и материальных ресурсов на конкретную деятельность за определенный период времени;
- 2) удовлетворение потребительского спроса, его специфических потребностей.

В результате разработки механизма совершенствования процесса формирования предпринимательских структур можно сделать следующие выводы:

1. Обоснование и выбор конкретных управленческих решений, связанных с финансовыми рисками, базируется на концепции и методологии теории принятия решений. Эта теория предполагает, что решениям, связанным с риском, всегда свойственны элементы неизвестности конкретного поведения исходных параметров, которые не позволяют четко детерминировать значения конечных результатов этих решений.

2. Для формирования предпринимательских структур является важным рассмотрение направлений финансирования: развитие объектов, необходимых для формирования предпринимательских структур, правовая охрана и оценка результатов интеллектуальной деятельности университета, образовательные программы для субъектов малого и среднего предпринимательства, зарубежные стажировки и повышение квалификации сотрудников, консалтинговые услуги иностранных и российских экспертов в сфере трансфера технологий, создание и развитие малых инновационных предприятий [1].

Таким образом, на современном этапе развития социально-экономических процессов в российском обществе необходима целенаправленная профессиональная подготовка специалистов по предпринимательству в сфере образования и предпринимательской деятельности в сфере образования.

Литература

1. Землянская Н.Б. Коммуникационная политика вуза и ее реализация в системе маркетинга образовательных услуг: автореф. дис. ... канд. экон. наук. М., 2001.
2. Котоломова Л.Я. Ценообразование платных образовательных услуг в государственных высших учебных заведениях: дис. ... канд. экон. наук. Екатеринбург, 2001.
3. Михайлушкин А.И., Соловьева Е.В. Анализ рынка высшего профессионального образования: методологический и методический аспекты. СПб.: СПбГИЭА, 1998.
4. Рыбницкий Г.В. Научные подходы к определению понятия «предпринимательская деятельность» // Австрийский журнал гуманитарных и общественных наук. 2014. № 1-2. С. 237–242.

GLEB YAKIMCHUK

Volgograd State Socio-Pedagogical University

PECULIARITIES OF ENTREPRENEURIAL BUSINESS IN EDUCATION

The article deals with the peculiarities of the formation of entrepreneurial business in education. There are given the definitions of the concepts associated with the theme. The author presents the basic conclusions of the theme of the entrepreneurial business in the sphere of education.

Key words: entrepreneurial business in education, business structure, peculiarities of entrepreneurial business, training of experts on entrepreneurial business.