

16+

Современное образование: размышления, взгляды и возможности

**I МЕЖДУНАРОДНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ**

**НАУЧНАЯ ОБЩЕСТВЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАУКА**

**Современное образование: размышления, взгляды и
ВОЗМОЖНОСТИ**

Сборник научных трудов
по материалам I Международной педагогической конференции

20 апреля 2018 г.

www.scipro.ru
Москва, 2018

УДК 37
ББК 74

Главный редактор: Н.А. Краснова
Технический редактор: Ю.О.Канаева

Современное образование: размышления, взгляды и возможности: сборник научных трудов по материалам I Международной педагогической конференции, 20 апреля 2018 г., Москва: Профессиональная наука, 2018. - 59 с.

Современное образование: размышления, взгляды и возможности [Электронный ресурс]: сборник научных трудов. – Эл. изд. - Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf: 59 с.). - Москва: НОО "Профессиональная наука", 2018. – Режим доступа: http://scipro.ru/conf/proceedings_20042018.pdf. Сист. требования: Adobe Reader; экран 10'

ISBN 978-5-907072-05-3

В сборнике научных трудов рассматриваются актуальные вопросы воспитания, образования, педагогики, педагогического процесса и педагогических инструментов по материалам I Международной педагогической конференции «**Современное образование: размышления, взгляды и возможности**», состоявшейся 20 апреля 2018 г. в г. Москва.

Сборник предназначен для научных и педагогических работников, преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов с целью использования в научной работе и учебной деятельности.

Все включенные в сборник статьи прошли научное рецензирование и опубликованы в том виде, в котором они были представлены авторами. За содержание статей ответственность несут авторы.

Электронная версия сборника находится в свободном доступе на сайте www.scipro.ru.
При верстке электронной книги использованы материалы с ресурсов: PSDgraphics

УДК 37
ББК 74

ISBN 978-5-907072-08-4



© Редактор Н.А. Краснова, 2018

© Коллектив авторов, 2018

© НОО Профессиональная наука, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ 1. ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	5
Алешина В.В., Гольева Г.Ю. Исследование психологической готовности к школьному обучению у старших дошкольников	5
Атабиева А.М. Особенности развития творческих способностей у детей старшего и среднего дошкольного возраста	13
СЕКЦИЯ 2. СРЕДНЕЕ (ПОЛНОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ	18
Тимофеева К.В., Гребенникова О.А. Работа социального педагога по профилактике правонарушений среди школьников	18
СЕКЦИЯ 3. БАКАЛАВРИАТ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	24
Нурмахова Ж.К. Изучение глагольных словосочетаний на материале текстов по специальности.....	24
Шаповалова Е.М. Организация учебно-методической работы по курсу биорганической химии в медицинских вузах.....	32
СЕКЦИЯ 4. МАГИСТРАТУРА	36
Котельникова А.Д. Риски внедрения управленческих инноваций	36
СЕКЦИЯ 5. ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ И УЧАЩИХСЯ	42
Распутина Я.В. Роль семантики цветообозначений в повести А. Грина «Алые паруса»	42

СЕКЦИЯ 1. ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 371.015:372

Алешина В.В., Гольева Г.Ю. Исследование психологической готовности к школьному обучению у старших дошкольников

The study of psychological readiness to school education in pre-school age

Алешина Вероника Валерьевна

магистрант факультета психологии ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск
Научный руководитель

Гольева Г. Ю., к. псих. н., доцент кафедры теоретической и прикладной психологии ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск

Aleshina Veronika Valerievna
graduate student of the Faculty of Psychology of the Federal State Educational Establishment of Higher Professional Education in the "South Ural

Scientific adviser: Golieva G. Yu., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Theoretical and Applied Psychology of the Federal State Educational Establishment of Higher Professional Education of the South Urals State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk

***Аннотация.** В данной статье изложена проблема формирования психологической готовности к обучению в школе у старших дошкольников. Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 307 г. Челябинска» при помощи комплекса методик Л.А. Ясюковой.*

***Ключевые слова:** психологическая готовность к школьному обучению», компоненты психологической готовности, методика определения готовности к школе Л.А. Ясюковой.*

***Abstract.** This article describes the problem of formation of psychological readiness for school in senior preschoolers. The study was conducted on the basis of MDOU "Detskiy sad № 307 of Chelyabinsk" with the help of a complex of techniques L. A. Yazykovoï.*

***Keywords:** psychological readiness for school education", the components of psychological readiness, methods of determining school readiness L.A. Yazykovoï.*

На сегодняшний день одной из важнейших задач обучения системы образования, является воспитание гармоничной, развитой в интеллектуальном и личностном плане, творчески и нестандартно мыслящей, владеющей необходимой суммой базовых знаний, умений и навыков, способной и стремящейся к саморазвитию и самоактуализации, психологически и физически здоровой и способной к успешной социализации в обществе личности обучающегося, что предполагает необходимость обеспечения в условиях дошкольного учреждения целенаправленной системы подготовки старших дошкольников к обучению в школе.

Проблема готовности к школе в последнее время стала очень актуальной, и отражается она в неготовности будущих первоклассников к школьному обучению, не смотря на раннюю к ней подготовку, в связи с излишним упором педагогов на интеллектуальную сферу учебной деятельности и формированию определенных школьных навыков, что не способствует психическому развитию ребенка, а одним из важнейших итогов психического развития в период дошкольного детства – готовность ребенка к школьному обучению.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить психологическую готовность к обучению в школе у старших дошкольников.

В ходе проведения исследования перед нами были поставлены следующие задачи:

- изучить проблему психологической готовности к школьному обучению в теоретических исследованиях;
- определить методики исследования психологической готовности к обучению в школе у старших дошкольников;
- провести анализ результатов эксперимента.

База нашего исследования - Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 307 г. Челябинска». В исследовании принимали участие 20 человек в возрасте 6-7 лет.

Одним из важнейших аспектов готовности старшего дошкольника к обучению в школе является психологическая готовность. Несмотря на то, что изучением проблемы психологической готовности дошкольников занимались психологи, педагоги, гигиенисты, педиатры как в нашей стране, так и за рубежом, единого и четкого определения понятия «психологическая готовность к школе» пока нет, равно как до конца не установлены надежные и наиболее информативные критерии этой готовности к систематическому школьному обучению.

В основе психологического подхода лежит предположение о том, что готовность к школе определяется показателями общего психического развития дошкольника. В рамках этого подхода имеется широкий спектр различных взглядов на ведущую роль тех или иных характеристик и факторов психики. Например, распространено мнение, что готовность к школе определяется психической зрелостью ребенка. При этом психическая зрелость рассматривается как необходимая степень развития отдельных психических функций: эмоциональных, интеллектуальных, социальных и т. п. [2, с.55].

В исследованиях Е. Е. Кравцовой была проведена классификация имеющихся подходов к проблеме психологической готовности к школе и выделено четыре подхода.

К первому подходу она относит исследования, ориентированные на формирование у детей дошкольного возраста определенных умений и навыков, необходимых для обучения в школе.

В рамках второго подхода определяются требования, предъявляемые к ребенку в школе, и исследуются новообразования и другие изменения в психике ребенка, которые наблюдаются к концу дошкольного возраста.

Третий подход включает исследования, ориентированные на изучение природы отдельных компонентов учебной деятельности и выявление путей их формирования в рамках специально организованных учебных занятий.

Выявлению уровня сформированности единого психического новообразования, лежащего у истоков учебной деятельности, посвящены работы, отнесенные к четвертому направлению исследований.

Несмотря на различие подходов, учеными признается тот факт, что эффективным школьное обучение может быть только в случае, если ребенок обладает необходимыми и достаточными для обучения качествами.

Следует отметить, что многообразие подходов к проблеме психологической готовности к школе обусловлено многоплановостью определения понятия психологической готовности.

Психологическая готовность - это прежде всего совокупность устойчивых мотивов относительно независимых текущих ситуаций через мотивы осуществляется взаимодействие личности с окружающей средой и социальными условиями [4, с. 55].

Существует ряд определений понятия психологической готовности к школе, представим некоторые из них.

Психологическая готовность к школе – это необходимый и достаточный уровень сформированности у ребенка определенных психологических новообразований: внутренней позиции школьника, произвольности, обучаемости, способности действовать по образцу и др. [3, с. 8]

Психологическая готовность к школе - это комплексный показатель, позволяющий прогнозировать успешность или не успешность обучения бедующего первоклассника [1, с. 22].

Готовность к школе включает ряд взаимодействующих компонентов. Так, известный чешский психолог Й. Шванцара выделяет умственный, социальный и эмоциональный компоненты психологической готовности. Немецкий психолог Г. Витцлак относит к таким компонентам определенный уровень умственного развития, способности к концентрации, выносливость, определенные уровни стремления к достижениям, развития интересов, развития способностей к обучению (обучаемости), а также социального поведения.

Существуют и другие подходы к определению структуры психологической готовности детей к школе. Например, Е.Е. Кравцова основной упор делает на роль общения в развитии ребенка и выделяет три сферы: отношение к взрослому, к сверстнику и к самому себе. Уровень их развития определяет, по ее мнению, степень психологической готовности к школе

и определенным образом соотносится с основными структурными компонентами учебной деятельности [1, с. 30].

Не вызывает сомнения, что любой компонент структуры, как и вся структура в целом, важны как для того, чтобы учебная деятельность ребенка была успешной, так и для его скорейшей адаптации к новым условиям, безболезненного вхождения в новую систему отношений.

Российские психологи, определяя структуру психологической готовности к школьному обучению, исходят прежде всего из того, что она - многокомпонентное образование. У истоков такого подхода стояла Л.И. Божович. Она указывала, что психологическая готовность складывается из определенного уровня развития мыслительной деятельности и познавательных интересов, готовности к произвольной регуляции своей познавательной деятельности и к социальной позиции школьника. Эту точку зрения разделял А.В. Запорожец, включавший в психологическую готовность к школе особенности мотивации личности ребенка, уровень развития познавательной, аналитико-синтетической деятельности, степень сформированности механизмов волевой регуляции действий. Н.Г. Салмина выделяет произвольность как одну из предпосылок учебной деятельности. Кроме того, она обращает внимание на уровень сформированности семиотической (знаковой) функции как характеристику интеллектуального развития ребенка и личностные характеристики, включающие особенности общения (умение совместно действовать для решения поставленных задач), развитие эмоциональной сферы и др. Таким образом, психологическая готовность - сложное образование, предполагающее достаточно высокий уровень развития мотивационной, интеллектуальной сфер и сферы произвольности [1, с. 31].

Поскольку в психологии пока нет единого понимания психологической готовности к обучению в школе, разные авторы предлагают различные ее структуры.

Российские психологи, определяя структуру психологической готовности к школьному обучению выделяют следующие ее компоненты (по Л.И. Божович): личностная готовность (выражается в желании стать школьником), интеллектуальная готовность (предполагает наличие у ребенка кругозора, запаса конкретных знаний), мотивационная готовность (сознательное соподчинение мотивов, возникновение их иерархии), эмоционально-волевая готовность (позитивный эмоциональный настрой, положительное отношение к школе, учению, самому себе и др.) [1, с. 34].

В нашем исследовании принимали участие дети дошкольного возраста (6-7 лет). Развитие ребенка в этом возрасте характеризуется рядом следующих новообразований, продолженных Д.Б. Элькониным:

- возникновение первого схематичного абриса цельного детского мировоззрения. Ребенок не может жить в беспорядке, ему надо все привести в порядок, увидеть

закономерности отношений. Для того чтобы объяснить явления природы, дети используют моральные, анимистические и артификалистские причины, также появляется повышенный познавательный интерес. Наступление такого периода свидетельствует о том, что ребенок готов к обучению в школе;

- возникновение первичных этических инстанций. Ребенок пытается понять, что хорошо, а что плохо. Одновременно с усвоением этических норм идет эстетическое развитие («Красивое не может быть плохим»);

- появление соподчинения мотивов. В этом возрасте обдуманное действие превалирует над импульсивными. Формируются настойчивость, умение преодолевать трудности, возникает чувство долга перед товарищами;

- поведение становится произвольным. У ребенка появляется стремление управлять собой и своими поступками;

- возникновение личного сознания. Ребенок стремится занять определенное место в системе межличностных отношений, в общественно-значимой и общественно-оцениваемой деятельности.

- появление внутренней другой деятельностью.

В проведенном исследовании, принимали участие 20 дошкольников возрастом 6-7 лет. Из которых 10 девочек и 10 мальчиков. Группа детей активна, общительна, внутри коллектива наблюдается благоприятная, дружеская атмосфера. Все дети позитивно отнеслись к предлагаемым тестовым заданиям, проявляли интерес к выполнению предлагаемых упражнений, охотно отвечали на задаваемые вопросы, охотно шли на диалог. Группа существует в данном составе пятый год после того, как была сформирована. В коллективе детей нет группировок, что объясняется общей дружелюбной и доброжелательной атмосферой. В целом, в группе преобладает положительный эмоциональный климат. Дети обращают внимание на аккуратность своего внешнего вида, замечают неопрятность у других. Соблюдают элементарные правила гигиены и приема пищи.

Для осуществления экспериментального исследования мы применяли следующие субтесты из комплекса методик Л.А. Ясюковой «Методика определения готовности к школе»: методика «Гештальт-тест Бендер» для выявления уровня развития зрительно-моторной координации, тест «Р. Темпл - В. Дорки - М. Амен» позволяющий определить уровень тревожности ребенка, методика «Кратковременная речевая память» направленная на выявление уровня развития кратковременной речевой памяти, методики «Интуитивный речевой анализ синтез» и «Речевые классификации» в сумме определяющие уровень развития понятийно речевого мышления ребенка [5, с. 13].

Результаты проведенного нами исследования отражены на рисунке 1.

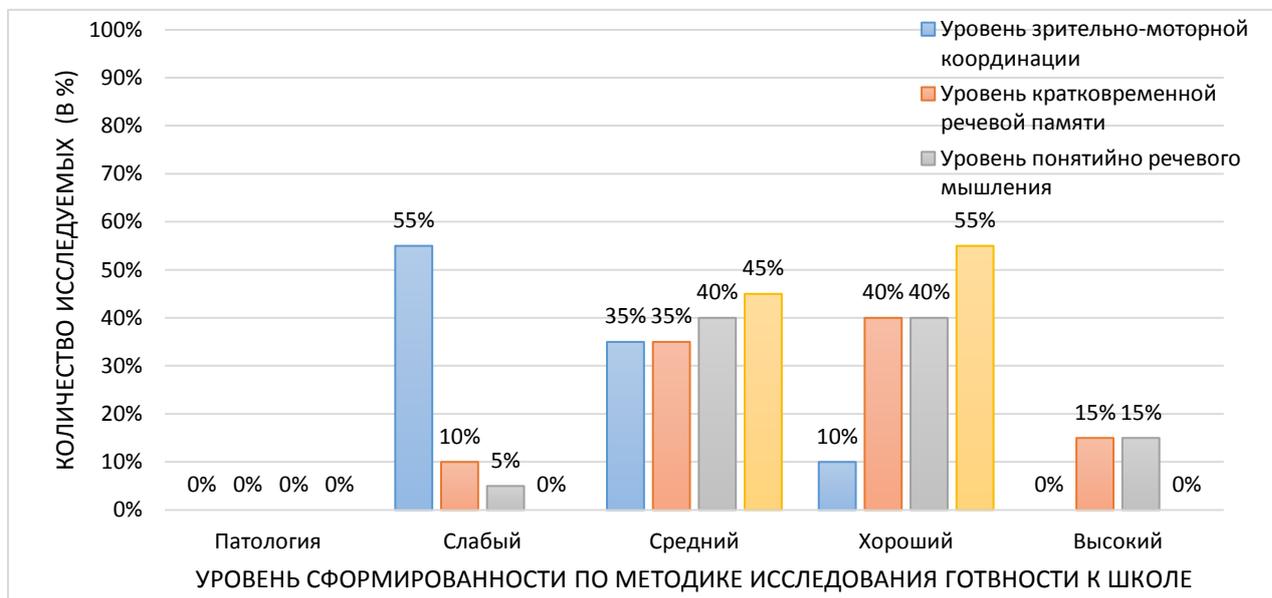


Рисунок 1. Результаты исследования компонентов психологической готовности к школе у старших дошкольников по методике «Методика определения готовности к школе» Л.А. Ясюковой

Исходя из полученных результатов можно сделать следующие выводы: при определении уровня зрительно-моторной координации 11 (55% от общего числа испытуемых) человек показали слабый уровень, 7 (35%) человек средний уровень и 2 человека (10%) хороший. Так полученные результаты тестирования можно объяснить тем, что большинство детей не умеют правильно держать ручку, не догадываются сосчитать количество элементов в образце, чтобы их перерисовать себе на лист, дезориентируются в пространстве. Слабое развитие моторики остается основной проблемой детей, поступающих в первый класс. Плохая моторика пальцев рук дает низкие результаты при выполнении различных заданий, например, обвести фигуру, нарисовать по образцу и т.д. Дети быстро уставали, у них снижалась работоспособность. Неподготовленность к письму, недостаточное развитие мелкой моторики в дальнейшем может привести к возникновению негативного отношения к учебе, тревожного состояния детей в школе.

При исследовании кратковременной речевой памяти 2 человека (10% от общего числа испытуемых) показали слабый уровень развития, 7 человек (35%) средний, 8 человек (40%) хороший и 3 человека (15%) высокий. Так полученные результаты тестирования можно объяснить тем, что дети серьезно подошли к выполнению задания, они были ориентированы на его выполнение, при запоминании слов все их внимание было сосредоточено на желании

назвать большее количество слов. В целом у детей достаточно большой словарный запас, которым они свободно оперируют. У нескольких испытуемых выявлен слабый уровень развития кратковременной речевой памяти, что может негативно сказаться на его будущем обучении. Это может лишить ребенка возможности как следует запоминать материал занятий и реагировать на просьбы учителя в будущем. Также низкий уровень развития кратковременной речевой памяти может тормозить развитие навыков письма и чтения, что неизбежно приведет к тому, что успеваемость ребенка упадет, а, следовательно, и пропадет учебно-познавательный интерес. Дети испытывающие трудности в освоении материала, чаще других нарушают дисциплину и испытывают трудности во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками.

Анализ рисунка 1 дает основание говорить, что слабый уровень развития понятийно речевого мышления имеет 1 человек (5% от общего числа испытуемых), 40% средний уровень, 40% хороший уровень и 15% высокий уровень. Высокие показатели можно объяснить тем, что словарный запас детей содержит много слов, обозначающих предметы, не используемые в быту, и общие понятия; в их речи преобладают глаголы и междометия, помогающие передать действия. Это обусловлено тем, что дети посещают развивающие занятия по подготовке к школе, также родители детей заинтересованы в их развитии. Высокие показатели развития понятийно речевого мышления также можно объяснить проявлением позиции взрослого в старшем дошкольном возрасте. Проявление данной позиции обусловлено нуждами общения и общей жизнедеятельностью ребенка. В этом возрасте ребенок стремится быть взрослым и как следствие подражает родителям, педагогам и т.д. появляются многочисленные детские вопросы, касающиеся разнообразных сфер деятельности. Ища ответы на эти вопросы, дети расширяют свой словарный запас.

При исследовании уровня тревожности у 9 человек (45 % от общего числа испытуемых) был выявлен средний уровень тревожности и 11 человек (55%) хороший уровень тревожности. Полученные результаты можно объяснить тем что, во время проведения диагностики дети были открыты, разговорчивы, охотно шли на контакт. Комфортно себя чувствовали с педагогом-психологом, не боялись рассказывать личную информацию. Низкий уровень тревожности можно объяснить тем, что в группе и коллективе детского сада преобладает благоприятный психологический климат. Дети живут в полноценных благополучных семьях. Дети устойчивы к одноразовым стрессам. Тревога может появиться лишь тогда, когда конфликт пронизывает всю жизнь ребенка, препятствуя реализации его важнейших потребностей. Тревожные дети это обычно неуверенные в себе дети с неустойчивой самооценкой. Такой ребенок опасается других, ждет нападения, насмешки, обиды. Он не справляется с задачей в игре, с делом. Это способствует образованию реакции психологической защиты в виде агрессии, направленной на других.

Таким образом, исходя из выше изложенного, проблема психологической готовности к школьному обучению в теоретических исследованиях полностью не раскрыта, что повышает интерес к ее изучению. В работе мы опирались на исследования Л.И. Божович, которая сформулировала понятие и структуру психологической готовности к школьному обучению. Также нами были выделены новообразования в период дошкольного развития, которые были предложены Д.Б. Элькониным, опираясь на которые можно сказать, что основные изменения в деятельности, сознании и личности ребенка заключается в появлении произвольности психических процессов – способность целенаправленно управлять своим поведением и психическими процессами – восприятием, вниманием, памятью и др. Происходит изменение в представлении о себе, его образе – я.

Для определения уровня сформированной психологической готовности у старших дошкольников мы использовали комплекс методик Л.А. Ясюковой «Методика определения готовности к школе». Результаты исследования представлены в виде показателей по следующим психологическим качествам: зрительно-моторная координация, кратковременная речевая память, понятийное речевое мышление, тревожность. Исходя из представленных результатов, можно сказать что уровень развития зрительно-моторной координации, нашей выборки, находится на низком уровне развития недостаточное развитием мелкой моторики в дальнейшем может привести к возникновению негативного отношения к учебе, тревожного состояния детей в школе, уровень развития кратковременной речевой памяти и понятийно речевого мышления находятся на хорошем уровне развития, так как дети серьезно подошли к выполнению задания, они были ориентированы на его выполнение, при запоминании слов все их внимание было сосредоточено на желании назвать большее количество слов. В целом у детей достаточно большой словарный запас, которым они свободно оперируют, а показатель уровня тревожности положительный у всех испытуемых, в связи с тем, что в группе и коллективе детского сада преобладает благоприятный психологический климат. Дети живут в полноценных благополучных семьях и устойчивы к одноразовым стрессам.

Библиографический список

1. Вьюнова Н. И. Психологическая готовность ребёнка к обучению в школе. М.: 2007. 121 с.
2. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике / М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. 448 с.
3. Пахальян В. Э. Развитие и психологическое здоровье Дошкольный и школьный возраст. Спб.: 2006. 240 с.
4. Чикова И. В. Формирование психологической готовности будущего воспитателя к профессиональному взаимодействию с психологом / Орск.: ОГУ, 2012. 180 с. [Электронный ресурс]: //URL: <http://mdou307.ru/> - (дата обращения 20.10.2017)
5. Ясюкова Л. А. Методика определения готовности к школе. Прогноз и профилактика проблем СПб.: ГП «Иматон», 2010. 140 с.

УДК 37

Атабиева А.М. Особенности развития творческих способностей у детей старшего и среднего дошкольного возраста

Features of development of creative abilities in children of senior and middle preschool age

Атабиева Амина Мухадиновна,
студентка 4 курса института педагогики, психологии и
физкультурно-спортивного образования,
Кабардино- Балкарский государственный университет.
Atabieva Amina Mukhadinovna,
A fourth-year student of the Institute of Pedagogy, Psychology and
physical culture and sports education,
Kabardino-Balkaria State University.

Аннотация. Статья посвящена особенностям развития творческих способностей у детей дошкольного возраста, ведь ребенок в этот период способен к созданию нового рисунка, конструкции, которые разительно отличаются своей неповторимостью.

Ключевые слова: творчество, способности, дошкольный возраст.

Abstract. The article is devoted to the peculiarities of the development of creative abilities in preschool children, because a child during this period is capable of creating a new picture, a design that is strikingly different for its uniqueness.

Keywords: creativity, ability, preschool age.

Дошкольный возраст является важнейшим периодом в развитии и становлении личности ребёнка. В научных изданиях содержится теоретический и эмпирический фонд, где красной нитью проходит суждение о чрезвычайной важности развития нравственности [1, с.257].

Творческой деятельности как компоненту культуры во все времена отдавалась центральная роль в структуре общественных ценностей. Она воздействует на психику и ум человека, а группа художественных средств благоприятствуют эмоциональной окраске познаваемых моральных явлений [2, с.114].

Старший дошкольный возраст благоприятен для развития способности к творчеству, так как именно в это время закладывается психологическая основа для творческой деятельности. [3, с.174].

В мировой и отечественной психолого- педагогической литературе есть множество программ нравственного воспитания детей. Психологи и педагоги выделяли особую роль окружающих взрослых, с помощью которых происходит усвоение нравственных ценностей, в частности укрепления понятий о добре и зле. Несмотря на внешнее различие культур мировых народов, в каждой содержатся принципы и ценности помощиближнему, доброжелательное отношение к животным [4,с.53].

Дошкольники более всего восприимчивы к воздействиям взрослых. Поэтому у педагога стоит задача отобрать из огромного количества впечатлений, которые получает ребёнок, наиболее важные для дальнейшего усвоения, доступные для применения [5,с.311].

Актуальность нашего исследования состоит в том, что важным условием развития творческих способностей дошкольника является организация целенаправленной досуговой деятельности старших дошкольников в дошкольном учреждении и семье. В связи с прохождением педагогической практики в дошкольном учреждении нам удалось провести ряд работ по выявлению уровня представлений о добре и зле.

Для оптимизации творческого процесса необходимо формирование для каждого ребенка индивидуальной зоны - ситуации творческого развития. Зона творческого развития - это та основа, на которой строится педагогический процесс. Л.С. Выгодский замечал, что «творчество существует не только там, где оно создает великие произведения, но и везде, где ребенок воображает, изменяет, создает что-то новое», помимо рассмотрения с теоретической точки зрения, содержит экспериментальное исследование проблемы. Эксперимент проводился в ДОУ в двух подготовительных группах, одна из которых использовалась в качестве экспериментальной группы, другая в качестве контрольной группы. Анализ психолого-педагогической литературы позволил предположить, что использование этической беседы, развитие нравственных качеств у детей дошкольного возраста будет успешным. В общей сложности нами было опрошено 30 детей дошкольного возраста. В связи с этим нами была использована диагностика для констатирующего выявления уровня представлений категориальной структуры нравственности. Опрос проводился индивидуально с каждым ребёнком. Мы попросили детей объяснить значение представленных слов. Исходя из данных рисунка №1, мы видим, что дети не смогли выполнить задание. В ходе изучения ответов дошкольников выяснили, что наибольшее количество объяснений у таких категорий, как счастье, свобода, добро, дружба, зло. Раскрывая смысл категории «дружба», дети говорили, что это «люди дружат между собой», редко звучали конкретные проявления дружбы («не ссорятся», «понимают друг друга»). Часто учащиеся давали только эмоциональную оценку: «это хорошо», «это правильно».

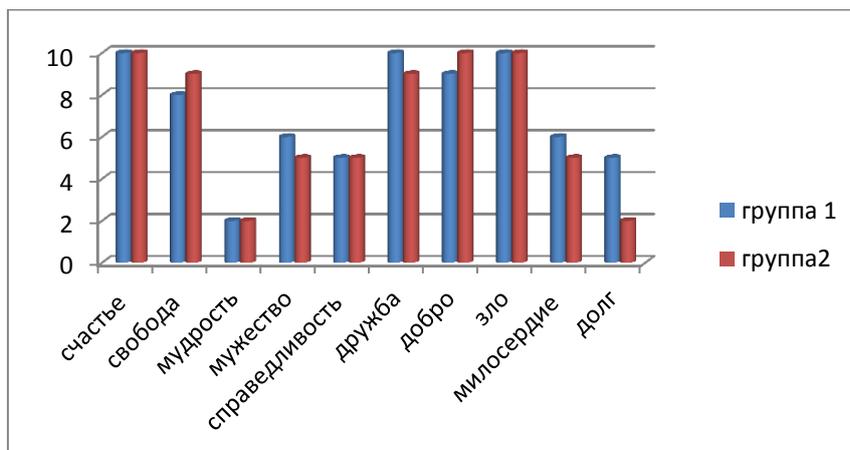


Рисунок 1. Входная диагностика уровня представлений дошкольников о категориальной структуре нравственности

В течение длительного времени мы совместно с воспитателем мы включали детей в совместную творческую деятельность, в ходе которой дети знакомились с представлениями о добре и зле. Проводились следующие мероприятия: художественное чтение сказок, проведение этических бесед, просмотр мультипликационных фильмов. После окончания цикла работ провели повторную диагностику, результаты которой представлены на рисунке №2. При сравнении показателей мы видим, что экспериментальная группа уровень нравственных показателей повысился. На протяжении эксперимента за детьми нами велось наблюдение. Дети стали проявлять сопереживание, сочувствие и сострадание. Так же изменение в поведении заметили родители. В связи с этим мы решили провести сравнительный анализ показателей детей до проведения формирующего эксперимента и после его завершения.

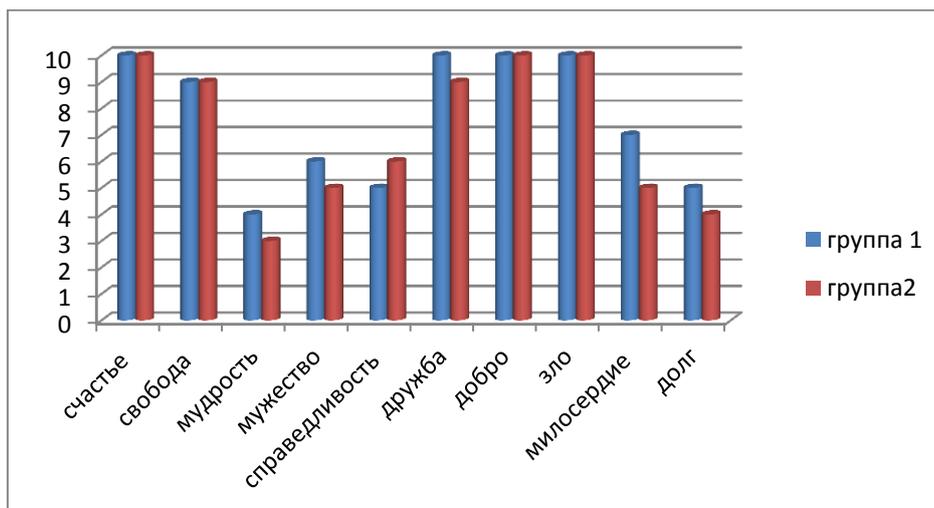


Рисунок 2. Повторная диагностика уровня представлений дошкольников о категориальной структуре нравственности

Максимальный уровень правильных ответов был в шкалах счастье, дружба, зло. Это объясняется тем, что дети в большей степени понимают значения этих слов, лучше различают их системе общественных отношений. Никаких изменений в шкале мужество. Мы считаем, что в нашем комплексе мероприятий было недостаточно занятий, затрагивающих эту тему. Положительная динамика произошла в определении таких понятий, свобода, мудрость, справедливость, добро, милосердие, долг.

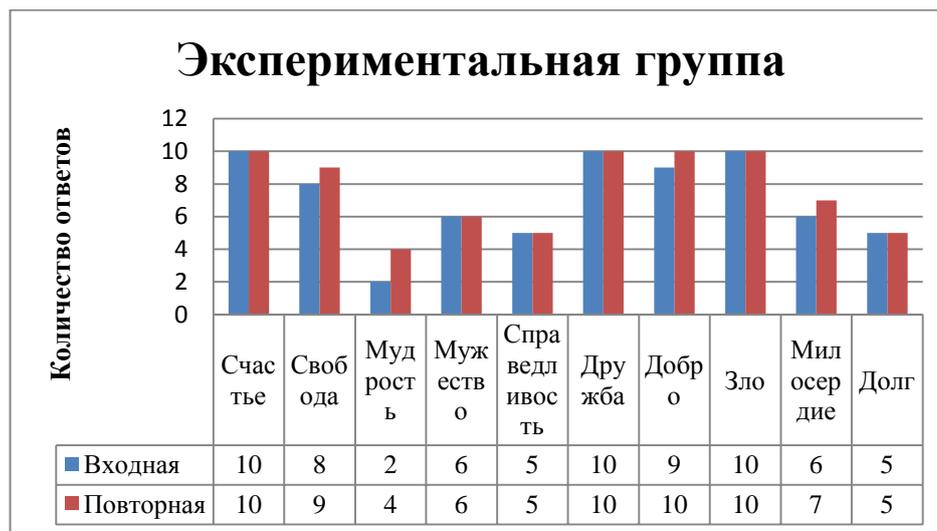


Рисунок 3. Сравнительные результаты показателей экспериментальной группы до проведения работ и после

Сравнительный анализ результатов исследований входной и повторной диагностики позволяют нам проследить позитивные изменения в экспериментальной группе. Положительная динамика в ней составляет 17%. Прогрессивные изменения в контрольной группе равны 4%. Из этого следует, что тщательная работа, проводимая с дошкольниками, показала свои результаты. Следует отметить, что в экспериментальной группе количество учащихся, показавших низкий уровень, снизились на 15%.

Таким образом, результаты нашего исследования подтверждают выдвинутую нами теорию о том, что развитие представлений о категориальной принадлежности понятий успешнее осуществляется в процессе творческой деятельности. Чтобы добиться успеха в обучении, воспитании и развитии детей, необходимо своевременно начать формировать нравственность. Ведь от того, как мы воспитаем подрастающее поколение, зависит не только счастье и благополучие каждой семьи, но и развитие общества в целом.

Библиографический список

1. Гуревич П.С. Этика. - М: Юрайт, - 2014.-С.526.
2. Доева Д.К. Педагогические условия художественно-эстетического и нравственного воспитания дошкольников на современном этапе//Научные проблемы гуманитарных исследований. -№8.-2011.- с.114-120.
3. Капова И.А. Нравственное развитие младших школьников в процессе воспитания.- М: Просвещение. - 2013. - 311С.
4. Росенко М.Н., Бабаева А.В. Профессиональная этика. -СПб.Петрополис, 2012.-С.199.
5. Семешко Г.А. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников//Обучение и воспитание: методики и практика.-№1.-2012.-с.310-315.

СЕКЦИЯ 2. СРЕДНЕЕ (ПОЛНОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.013.42

Тимофеева К.В., Гребенникова О.А. Работа социального педагога по профилактике правонарушений среди школьников

Social teacher's work on preventing juvenile delinquent behaviour

Тимофеева Ксения Владимировна,

Студентка отделения педагогики и психологии,
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого

Гребенникова Оксана Александровна,

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики,
Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого

Timofeeva Kseniya Vladimirovna,
Student, Department of Pedagogy and Psychology,
Yaroslav-the-Wise Novgorod State University
Grebennikova Oxana Alexandrovna,
Ph.D., Associate Professor, Department of Pedagogy,
Yaroslav-the-Wise Novgorod State University

***Аннотация.** В статье представлен теоретический и эмпирический анализ проблемы противоправного поведения несовершеннолетних. Описаны результаты эмпирического исследования особенностей работы школьных социальных педагогов по профилактике правонарушений среди обучающихся. Выявлено, что работа социального педагога по профилактике правонарушений среди школьников осуществляется преимущественно на групповом и общешкольном уровнях.*

***Ключевые слова:** противоправное поведение несовершеннолетних, школьники-правонарушители, профилактика правонарушений среди школьников, социальный педагог*

***Abstract.** The article presents a theoretical and empirical analysis of the problem of juvenile delinquent behaviour. It describes the results of the empirical research on the peculiarities of social teachers' work aimed at the prevention of delinquent behaviour among schoolchildren. It concludes that social teacher's work on preventing juvenile delinquent behaviour is carried out mainly at group and whole-school levels.*

***Keywords:** juvenile delinquent behaviour, school-age delinquents, prevention of juvenile delinquent behaviour, social teacher*

Одной из актуальных проблем последних десятилетий является значительное число правонарушений среди несовершеннолетних. По данным Министерства внутренних дел Российской Федерации, в 2017 году каждое двадцать пятое расследованное преступление было совершено несовершеннолетними или при их соучастии; с января по декабрь 2017 года было выявлено 45288 несовершеннолетних, совершивших преступления [6].

Междисциплинарный анализ литературы (Е.Г. Дозорцева, Ю.А. Малюшина, А.А. Федонкина, Л.Б. Шнейдер и др.) показывает, что противоправное поведение

несовершеннолетних представляет собой социально опасное поведение лиц младше 18 лет, нарушающее существующие в обществе правовые нормы и влекущее юридические последствия. Его причины обусловлены как социальными факторами (семейное неблагополучие, школьная дезадаптация, проблемы организации досуга, «нездоровая» среда общения, влияние СМИ), так и индивидуально-личностными (низкий уровень правовой грамотности, отсутствие стойких нравственных ориентиров, недостаточное развитие социальной компетентности, эмоциональная неустойчивость, агрессивность, наличие акцентуации характера или психического расстройства, склонность к употреблению ПАВ, наличие нехимической аддикции и др.) [2; 3; 7].

В настоящее время и на государственном уровне, и в теории и практике психолого-педагогической науки ведутся активные поиски способов профилактики противоправного поведения несовершеннолетних. Профилактика правонарушений среди школьников включает комплекс мероприятий, направленных на нейтрализацию и устранение факторов, способствующих формированию противоправного поведения учащихся, и, согласно профессиональному стандарту «Специалист в области воспитания», является одним из направлений работы школьного социального педагога в рамках его деятельности по предупреждению социальных девиаций [4].

Изучение представленного в современной методической литературе опыта работы социальных педагогов российских школ свидетельствует о том, что работа социального педагога по профилактике противоправного поведения обучающихся осуществляется на трех уровнях: индивидуальном, групповом и общешкольном.

Индивидуальные формы работы включают наблюдение, беседы и консультирование (например, учащегося, проходящего в качестве подозреваемого или обвиняемого в уголовном судопроизводстве). К групповым формам работы относятся лекции, проводимые с участием приглашенных специалистов, тематические классные часы, групповые беседы и круглые столы, дискуссии, чтение литературы, просмотр спектаклей и фильмов, в которых затрагивается проблема противоправного поведения, аутогенная тренировка, ролевые игры и тренинги по формированию навыков законопослушного поведения. Общешкольные формы работы с учащимися представлены тематическими общешкольными мероприятиями: акциями, социальными проектами, флешмобами, неделями права, конкурсами плакатов, буклетов и видеороликов правовеческой направленности и т.д.; размещением правовой информации на стенде и сайте школы; распространением информационных буклетов среди учащихся и родителей [1; 5].

С целью изучения особенностей работы социального педагога по профилактике правонарушений среди школьников нами было проведено исследование на базе общеобразовательных организаций Великого Новгорода. Исследование включало изучение

личностных особенностей подростков-правонарушителей, а также анализ опыта работы школьных социальных педагогов по профилактике правонарушений среди обучающихся. В исследовании приняли участие три учащихся в возрасте 14-16 лет, состоящие на учете в Отделении по делам несовершеннолетних УМВД России по Новгородской области, и социальные педагоги пятнадцати школ Великого Новгорода.

Изучение личностных особенностей подростков-правонарушителей проводилось посредством анализа школьной документации, беседы с социальным педагогом школы, а также двух диагностических методик («Тест эмоций» (тест Басса-Дарки в модификации Г. В. Резапкиной) и «Личностная агрессивность и конфликтность» Е.П. Ильина и П.А. Ковалева).

Проведенное исследование личностных особенностей подростков-правонарушителей выявило наличие у них признаков социально-психологической дезадаптации, проявляющихся в конфликтном поведении как со взрослыми, так и со сверстниками, отрицательном отношении к учебе, школьной дисциплине и общественной деятельности, наличии пагубной привычки. Наиболее характерными формами агрессивного поведения школьников-правонарушителей, согласно проведенной диагностике, являются физическая агрессия, негативизм и раздражение.

Изучение опыта работы школьных социальных педагогов по профилактике правонарушений среди учащихся проводилось посредством анкетирования и анализа школьной документации. В опросе приняли участие 15 социальных педагогов общеобразовательных организаций Великого Новгорода.

Результаты анкетирования показали, что большинство школьных социальных педагогов (93%) признают наличие проблемы противоправного поведения несовершеннолетних в современном обществе; причем, с точки зрения 53% опрошенных, она стоит очень остро. При этом 53% социальных педагогов считают, что данная проблема скорее актуальна среди школьников, а 40% рассматривают её как очень актуальную. 73% респондентов полагают, что число правонарушений среди школьников увеличилось за последнее время.

Основными причинами противоправного поведения школьников социальные педагоги называют семейное неблагополучие (80%), неорганизованность и бесконтрольность свободного времени учащихся, «нездоровую» среду общения, подверженность чужому влиянию (73%), школьную дезадаптацию, отсутствие стойких нравственных ориентиров, эмоциональную неустойчивость, недостаточный самоконтроль и самодисциплину (47%), а также влияние СМИ (40%).

Ответственность за профилактику правонарушений среди несовершеннолетних социальные педагоги возлагают в первую очередь на правоохранительные органы (100%), семью (93%), школу (80%) и средства массовой информации (60%). 47% участников опроса

полагают, что профилактикой правонарушений среди школьников должны также заниматься организации дополнительного образования и учреждения культуры и досуга.

Все участвовавшие в опросе социальные педагоги согласны с тем, что школа должна проводить мероприятия по профилактике правонарушений среди учащихся. С точки зрения 80% социальных педагогов, профилактикой правонарушений в школе в первую очередь должны заниматься классные руководители и социальный педагог. 53% участников опроса считают важным привлекать к этой работе заместителя директора по воспитательной работе и представителей службы школьной медиации (в том числе учащихся), 40% – психолога и приглашенных специалистов (прежде всего из КДНиЗП, ОПДН, прокуратуры, Госавтоинспекции и МЧС).

На вопрос об осведомленности о технологиях профилактики правонарушений среди школьников более половины социальных педагогов (60%) отвечают, что имеют достаточно знаний и могут самостоятельно провести профилактическое занятие. 27% респондентов считают, что владеют только теоретическими знаниями, которые они не готовы реализовать на практике. Лишь один участвовавший в опросе социальный педагог полагает, что недостаточно осведомлен в области профилактических технологий.

По мнению социальных педагогов, наиболее приемлемыми формами профилактики правонарушений среди школьников являются групповые беседы, тренинги и индивидуальное консультирование (60%), ролевые игры (53%), дискуссии (47%), общешкольные тематические мероприятия и социальные акции (40%), а также просмотр фильмов, видеороликов, спектаклей и обсуждение затрагиваемых в них проблем (33%). Чуть более половины участников опроса (53%) считают необходимым включать подростков в волонтерскую и другие общественно значимые виды деятельности с целью предупреждения противоправного поведения.

Анализ перечня мероприятий, представленных в планах социально-профилактической работы школ Великого Новгорода, показал, что основными формами работы социального педагога по профилактике правонарушений среди обучающихся являются классные часы, беседы, лекции и тренинги. Индивидуальные формы профилактической работы представлены в основном консультированием учащихся группы риска по противоправному поведению.

Классные часы посвящены рассмотрению следующих тем: «Правила поведения в школе, на перемене, на улице, в общественных местах», «Права и обязанности учащихся» (1-11 классы), «Правила поведения с незнакомыми людьми. Правила личной безопасности» (1-5 классы), «Административные правонарушения и уголовная ответственность подростков» (5-11 классы).

Тематика бесед социальных педагогов со школьниками намного шире и включает обсуждение таких тем, как: «Предупреждение ДТП», «Правила поведения в общественных

местах, на улице, водных объектах, железной дороге», «Конвенция о правах ребенка», (1-11 классы), «Основные обязанности и права ученика» (1-4 классы), «Твоя уличная компания. Как попадают в преступную группу?» (5-7 классы), «Права и обязанности детей» (5-8 классы), «Как не стать жертвой преступления» (6-7 классы), «Ответственность за непосещение школы, пропуски уроков без уважительных причин», «Драка, нецензурные выражения – наказуемые деяния» (5-9 классы), «Ответственность. Мораль и законы» (6-8 классы), «Конституция РФ» (5-11 классы), «Уголовная и административная ответственность несовершеннолетних» (6-11 классы), «Человек свободного общества» (8-10 классы), «Цивилизованно решаем конфликты» (10-11 классы).

По данным анкетирования, все участвовавшие в опросе социальные педагоги взаимодействуют с родителями обучающихся, осуществляя мероприятия по профилактике правонарушений среди школьников. По их мнению, наиболее продуктивными формами работы с родителями в данном направлении являются классные родительские собрания (87%), индивидуальное консультирование (80%), размещение правовой информации на сайте школы (53%), общешкольные акции и родительские собрания (47%), распространение правовой информации через информационные буклеты, памятки и стенды в школе (47%), родительские лектории (40%).

Анализ планов социально-профилактической работы школ показывает, что к проведению мероприятий по профилактике правонарушений среди учащихся социальные педагоги активно привлекают классных руководителей, учителей ОБЖ и обществознания, заместителя директора по воспитательной работе, психолога, сотрудников школьной службы медиации, а также инспектора ОПДН УМВД России по Великому Новгороду.

В анкетах 67% социальных педагогов выделяют ряд трудностей, с которыми они сталкиваются при проведении работы по профилактике правонарушений среди школьников. Среди них: отсутствие правовой культуры и непонимание родителями ответственности за воспитание своего ребенка, неадекватная реакция и нежелание родителей сотрудничать с социальным педагогом, сложности организации взаимодействия со специалистами других учреждений, а также проблемы юридического характера.

В целом проведенный анализ опыта работы школьных социальных педагогов свидетельствует о том, что профилактика правонарушений среди обучающихся является важным направлением социально-педагогической деятельности. Работа социального педагога по профилактике правонарушений среди школьников осуществляется преимущественно на групповом и общешкольном уровнях (посредством проведения бесед, классных часов, тренингов и лекций) с привлечением других педагогических работников школы и сторонних специалистов. Индивидуальные формы профилактической работы

социального педагога ориентированы в основном на учащихся группы риска по противоправному поведению.

Библиографический список

1. Брюхова Е.С. Формирование правовой компетентности младших подростков с целью профилактики правонарушений в условиях школы // Безопасное детство как правовой и социально-педагогический концепт: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Т. 1. – Пермь: ПГПУ, 2014. – С. 147-149.
2. Дозорцева Е.Г., Федонкина А.А. Психологические особенности несовершеннолетних правонарушителей с личностной незрелостью // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 3. – С. 234-243.
3. Малюшина Ю.А. Психологические особенности формирования правовой социализации и правосознания несовершеннолетних правонарушителей // Актуальные проблемы российского права. – 2010. – № 2А. – С. 234-243.
4. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты населения Российской Федерации от 10 января 2017 г. № 10н) [Электронный ресурс]. – URL.: <http://niro53.ru/sites/default/files/public/News/profstandart.pdf> (дата обращения: 09.04.2018).
5. Савенко О.В. Программа «Радуга» по профилактике правонарушений среди обучающихся // Работа социального педагога в школе и микрорайоне. – 2015. – № 6. – С. 38-44.
6. Состояние преступности в России за январь – декабрь 2017 года [Электронный ресурс]. – URL: file:///C:/Users/91312/Downloads/Sostoyanie_prestupnosti_yanvary-dekabr_2017.pdf (дата обращения: 09.04.2018).
7. Шнейдер Л.Б. Девиантное поведение детей и подростков. – М.: Академический проект, 2007. – 334 с.

СЕКЦИЯ 3. БАКАЛАВРИАТ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 811. 161. 1

Нурмахова Ж.К. Изучение глагольных словосочетаний на материале текстов по специальности

Learning of verbal word groups according to the specialty text material

Нурмахова Жамиля Кдырбаевна

кандидат филологических наук, ассоциированный профессор

Казахская головная архитектурно-строительная академия

Nurmakhova Zhamilia Kdyrbaевна,

Associate professor, PhD

Kazakh Leading Academy of Architecture & Civil Engineering (KazLAACE)

***Аннотация.** Статья посвящена профессионально-ориентированному обучению русскому языку на неязыковых факультетах вузов. Рассматриваются особенности процесса обучения языку на примере изучения глагольных словосочетаний в оригинальных текстах по специальности. Представлена серия упражнений с целью овладения беспредложными глагольными словосочетаниями на материале текста, составленного в результате вычленения соответствующей нужной информации и адаптации оригинальной научной литературы для студентов неязыковых специальностей.*

***Ключевые слова:** адаптация научной литературы, оригинальные тексты по специальности, профессионально-ориентированное обучение, глагольные словосочетания.*

***Abstract.** The paper is dedicated to professionally-oriented learning of Russian language at non-language faculties of universities. Aspects of language learning process by the example of verb phrase learning in original texts on specialty are discussed. With a view to mastering non-prepositional verb phrase using text material which is prepared in consequence of extraction of relevant necessary information and original research literature adaptation for students of non-language specialty.*

***Keywords:** original research literature adaptation, original texts on specialty, professionally-oriented learning, verb phrase.*

Студенты, овладевая специальностью, должны изучить язык специальности, а именно: обширный запас общенаучной лексики и специальной терминологии, усвоить базисные модели научного стиля речи.

Функция языка в научной речи заключается в описании действий и состояний, взаимопереходов и взаимообусловленности процессов и реакций. Следовательно, цель научного стиля – выражать языковыми средствами основную логическую категорию действия. Разумеется, в научном стиле речи эту категорию действия выполняют соответственно своей лингвистической природе глагол и глагольные образования (в лингвистической литературе наряду с термином «глагольные словосочетания» существует термин-синоним «глагольное образование»), несущие основную информационную нагрузку в предложении.

Глагол – самая сложная и самая емкая категория языка. Ни одна другая часть речи не представляет такой многообразный арсенал грамматических средств и лексического богатства для описания научного стиля речи, как глагол.

Проблема овладения научным стилем речи в практических целях выдвигает на первый план глагольную сочетаемость, в которой проявляется сложная лингвистическая природа глагола. Глагольные сочетания – наиболее трудноусваиваемая тема для студентов национальной (казахской) аудитории, ибо при изучении ее, как в фокусе преломляются:

1. Флективный характер русского языка (казахский, узбекский – агглютинативный);
2. Грамматическая категория рода (в казахском/узбекском языках отсутствует категория рода);
3. Грамматические категории русского глагола (отсутствие в казахском/узбекском языках вида глагола и такой глагольной формы, которая соответствует русскому инфинитиву; значительно различие в залоговых значениях и временных формах русского глагола и казахского глагола);
4. Существенные отличия русской предложно-падежной системы от казахских/узбекских послелогов и падежей;
5. Специфические черты русского языка в области лексики и стилистики.

В связи с изложенным, становится очевидной роль усвоения глагольного словосочетания (самого распространенного из всех видов словосочетаний в русском языке) в общем плане овладения научным стилем студентами национальной аудитории.

Поэтому вполне правомерно введение на 1 курсе вуза специализированных текстов, которые характеризовались бы специальной лексикой, а также определенными конструкциями, присущими научному стилю речи. Подобные тексты (как показала практика) составляют важный источник информации и являются основной речевой деятельностью.

Работа по развитию неподготовленной речи проводится для того, чтобы на смену «учебному говорению» пришла свободная диалогическая и монологическая речь, которая может подготовить студентов к свободному общению в условиях производственной деятельности. Свободная речевая коммуникация, связанная со специальностью студентов, формируется при помощи лексико-грамматических и речевых упражнений на материале специальных текстов.

Ниже приводим серию упражнений на усвоение глагольного управления с целью овладения беспредложными глагольными словосочетаниями на материале текста, составленного в результате вычленения соответствующей нужной информации и адаптации оригинальной научной литературы для студентов неязыковых специальностей

Текст

«Открытие спектрального анализа»

В первой четверти XIX в. ученые знали, что на Земле существует 53 элемента. Однако несколько лет спустя удалось открыть еще четыре элемента. Но затем наступило «молчание»: научный арсенал естественных наук некоторое время не пополнялся открытиями новых элементов. Ученые проводили разнообразные эксперименты, углублялись в сложные вычисления, но ни практические наблюдения, ни теоретические исследования не давали положительных результатов. Тогда на помощь химии пришла физика. Это положило конец «молчанию» ученых.

... Любимым занятием химика Роберта Бунзена были опыты с огнем. Он часами засиживался перед горелкой, превращая её пламя в послушное орудие, с увлечением изготавливал из стекла различные химические приборы и бытовые изделия. Занимаясь любимым делом, наблюдал удивительное явление: вещество, введенное в пламя, дает цветовую гамму. Он знал, что некоторые ученые пытаются по цвету пламени определить состав вещества. Эта идея полностью завладела ученым: он стал усиленно и упорно проводить эксперименты. опыты с примитивными приборами при удушающем пламени горелки были чрезвычайно утомительны и опасны. Однако ученый работал на полный риск, принося в жертву здоровье, материальные запасы... Но не это пугало Бунзена, а его огорчало другое: различный состав веществ давал разнообразную гамму цветов в огне, а в большинстве случаев настолько пеструю и неотчетливую, что трудно было определить цвета. И так было каждый раз. опытов проведенных – множество, а результат – никакой. Тогда он поделился мыслями с другом физиком Густавом Кирхгофом. Выслушав внимательно коллегу, Густав Кирхгоф предложил иной прием наблюдения, а именно: не за пламенем, а за спектром. Видя в Густаве Кирхгофе недюжинные способности, Бунзен предложил ему принять участие в проведении исследований.

Так началась творческая деятельность химика Бунзена и физика Кирхгофа. Ученые работали, не считаясь со временем. Провели эксперименты по анализу десятков, сотен различных окислов, солей, оснований и других веществ. В результате проведенных разнообразных опытов определили, что каждому элементу соответствует определенный цвет или оттенок какого-либо цвета и линия цвета. Исходя из большого опыта, Бунзен решил высказать научное «кредо». Он приготовил смесь из различных элементов, затем ввел её в пламя горелки. Кирхгоф, неосведомленный составом смеси, стал наблюдать внимательно за спектроскопом. Загадка была сложной: надо было определить состав смеси. Молчание казалось длительным.

- Что ты видишь, скажи, наконец! – нетерпеливо прервал молчание Бунзен.

- Ты составил смесь . . . из натрия, калия, лития и . . . стронция.

- Правильно! – воскликнул в восторге Бунзен.

Действительно, в спектроскопе были видны линии элементов: фиолетовая – калия, красная – лития, голубая – стронция, а две желтые полосы – натрия. Все линии имели соответствующие места.

Так, в 1859 году был открыт новый способ определения состава вещества – спектральный анализ. Спектральный анализ сыграл огромную роль в развитии естественных наук и техники: он открыл новую эпоху великих открытий. Благодаря ему ученые обнаружили целый ряд новых элементов: галлий, рубидий, гелий и другие. Исследовали состав Солнца и планет.

Спектральный анализ доказал гениальную мысль великого русского ученого М. В. Ломоносова о единстве материального мира и природных сил во всем космосе. Велика роль его и в изучении космического пространства.

Значение спектрального анализа как способа химического исследования возрастает с каждым днем. В настоящее время спектральный анализ широко применяется в комплексных научных исследованиях по разрешению самых сложных научно-технических проблем.

Упражнение № 1

I. Составить глагольно-именные словосочетания.

Открыть дверь, окно; парад, митинг; колонну физкультурников;

(открывать) книгу, тетрадь;

открыть путь (в Америку), движению;

новые элементы, химический закон, спектральный анализ;

душу, тайну, сокровенные мысли; глаза;

воду, газ, воздух; завод, институт, театр, школу;

новые вещества, природные ресурсы, метод химического исследования

веществ, закон о сохранении и превращении энергии в веществах.

проводить опыты с огнем, опыты с различными веществами, опыты с солями, окислами,

/провести/ сложные наблюдения, научные исследования;

разнообразные эксперименты, теоретические исследования, практические наблюдения.

изготавливать химические приборы, бытовые изделия, промышленную продукцию,

/изготавливать/ изделия и оборудование химической промышленности, современную

/изготовить/ лабораторную аппаратуру, «бунзенскую» горелку.

определить количество, качество, массу вещества, состав окислов и оснований, удельный

/определять/ вес металлов, химический состав веществ, по спектроскопу.

II. Образовать предложения с данными словосочетаниями.

В процессе выполнения упражнений проводить работу по семантизации как слов в изолированном употреблении, так и компонентов в составе словосочетаний, определению основного и дополнительного значений, переносных смысловых значений, установлению семантических оттенков.

Упражнение № 2.

I. Изменить глагольно-именные словосочетания по образцу.

Образец: приготовить (что?) смесь – приготовление (чего?) смеси, заниматься (чем?) делом – занятие (чем?) делом.

Описать физические свойства вещества, химическую природу окислов, солей и оснований; заниматься любимым делом, спортом, научной работой, производственной практикой; наблюдать за реакцией, за состоянием веществ, за удивительными явлениями в спектроскоп, за спектральным анализом различных веществ; исследовать элемент, физико-химическую природу веществ, химический состав Солнца и планет; основные свойства натрия, химические свойства стронция, физическую природу калия, структурный состав атомов и молекул различные веществ.

II. Дополнить данные глаголы существительными, способными образовать с ними сочетания в силу лексико-синтаксической природы.

Избрать /специальность, профессия, род занятия, тема диссертации, вид научной работы, методы исследования/.

Увлечаться (эксперименты, научные поиски, теоритические исследования, научная деятельность).

III. Составить предложения со словосочетаниями, вычлененными выборочно из I и II пунктов.

В зависимости от степени подготовленности группы, число тренировочных упражнений либо увеличиваем, либо уменьшаем, соответственно усложняя или упрощая их. В группах с низким уровнем владения большое внимание уделяем отработке морфологических форм компонентов словосочетания наряду с усвоением – осознанием внутренней формы словосочетаний, ибо только при условии успешного завершения данного этапа работы возможно творческое использование словосочетаний в предложении.

Упражнение № 3.

I. Слова, данные в скобках, написать в нужном падеже, поставить вопрос к ним.

1. Проведение многочисленных опытов (физики, химии).
2. Наблюдение (Кирхгоф и Бунзен) за реакцией солей, оснований и кислот.
3. Изучение (исследователи) химического состава вещества благодаря спектроскопу.
4. Открытие (ученые) новых элементов в природе.

5. Изобретение (инженеры-исследователи) нового химического оборудования и лабораторных приборов.

II. Заменить данные приложения синонимичными.

Образец: Проведение многочисленных опытов физиками и химиками – Физики и химики проводят многочисленные опыты.

Цель упражнений: выработка прочного навыка по закреплению грамматических форм на основе сознательного осмысления конструкций с установкой на развитие речи.

Упражнение № 4. *Ответить на вопросы, используя слова и словосочетания, данные в скобках.*

1. Какой прибор предназначен для точного определения удельного веса? (аналитические весы).
2. Какой прибор используется для определения теплоемкости вещества? (калориметр).
3. Какой прибор применяется для измерения давления газообразных веществ? (манометр).
4. Какой прибор необходим для вычисления электризации веществ? (электроскоп).
5. Какой прибор необходим для химического исследования веществ? (спектроскоп).
6. Какой способ называют методом химического исследования веществ? (спектральный анализ).

Различные варианты упражнений помогают также проконтролировать, насколько прочно студенты усвоили нужные грамматические формы и характер их управления, а именно управления глагола и отглагольного существительного.

Упражнение № 5

I. От конструкций, данных в скобках, образовать сочетания с отглагольными существительными и поставить в нужном падеже.

- 1) Бунзен и Кирхгоф решили проводить опыты совместно с целью (выявить новые элементы на Земле).
- 2) Спектроскопом пользуются для (определить точный состав вещества).
- 3) Ученые-химики отдали науке много лет упорного, кропотливого и самоотверженного труда с целью (обнаружить новые элементы в природе).
- 4) Великим ученым Бунзену и Кирхгофу удалось доказать мысль о единстве материального мира благодаря (открыть спектральный анализ).
- 5) Галлий, рубидий, цезий, гелий и другие элементы были открыты благодаря (новый способ химического исследования веществ).

II. Составить вопросы к каждому предложению, изменяя порядок слов в предложении.

Упражнение № 6

I. От выделенных глаголов образовать отглагольные существительные, изменяя соответственно падеж зависимых слов.

- 1) Многочисленные опыты, проведенные при незащищенном огне горелки, влияют на организм человека.
- 2) Исследовать действие газа, выделяющегося при горении веществ, на организм человека.
- 3) Описать самочувствие после проведения многочисленных опытов с открытым пламенем горелки.
- 4) Определить состав газа, образующегося в результате сгорания солей, окислов и оснований.

II. Составить по несколько вопросов к каждому предложению, изменяя логико-смысловую постановку вопросительных слов. (Ср. с определенным порядком слов в казахском языке).

Упражнение № 7

Составить предложения из данных слов и словосочетаний.

1. Спектральный анализ, расширить, рамки, познание, космические, атомы.
2. Ученые, доказать, тождественность, земные, и, космические атомы;
3. В, настоящее, время, спектральные анализ, применяться, широко, в, комплексные, научные исследования.

Упражнение № 8

I. Составить различные структурные типы предложений к каждому из данных.

1. Реакция – химическое взаимодействие веществ.
2. Анализ – определение качественного состава химического соединения.
3. Синтез – получение химического соединения из его составных частей.
4. Реактивность – способность вещества вступать во взаимодействие с другими элементами и веществами.

II. Описать физические и химические свойства какого-либо окисла, основания и метала.

III. Описать физико-химическую природу какого-либо радиоактивного вещества.

Творческие задания к тексту «Открытие спектрального анализа».

1. Составить аннотацию к тексту.
2. Написать резюме на открытие спектрального анализа, показав его значение в развитии естественных наук.

Любой вид творческой работы по текстам на материалах по специальности представляет собой речевую деятельность, которая включает комплекс операций и действий, различных в зависимости от степени свертывания текста. Выполнение творческих заданий способствует совершенствованию навыков развития речи, развитию

умения квалифицированно записывать лекции, «вычитывать» необходимое содержание и осмысливать логику аргументации при самостоятельной проработке научных статей. Все это подчинено главной цели педагогического процесса – овладению русской речью на материале специальности.

Библиографический список

1. Инновационные методы обучения или как интересно преподавать: Учеб. пособие.- 4-е изд., доп. – Алматы, 2013. -334 с.
2. Балаев А.А. Активные методы обучения. – М., 2016.
3. Мишатина Л. Современная методика: инновационный путь развития // «Русский язык в школе». – 2015.- №3.
4. Мясоед Т.А. Интерактивные технологии обучения. Спец.семинар для учителей. – М., 2014.

УДК 378

**Шаповалова Е.М. Организация учебно-методической работы по курсу
биоорганической химии в медицинских вузах**

Organization of educational-methodical work on course of bioorganic chemistry in medical
university

Шаповалова Елена Михайловна,
Доктор биологических наук, профессор кафедры химии,
Тюменский государственный медицинский университет

Кобелева Татьяна Алексеевна,
Доктор фармацевтических наук,
заведующий кафедрой химии,
Тюменский государственный медицинский университет

Бессонова Наталья Сергеевна,
Кандидат биологических наук,
Старший преподаватель кафедры химии,
Тюменский государственный медицинский университет

Шидин Александр Владимирович,
кандидат медицинских наук,
заведующий кафедрой мобилизационной подготовки
здравоохранения и медицины катастроф,
Тюменский государственный медицинский университет

Вихлянцев Виктор Анатольевич,
кандидат медицинских наук,
ассистент кафедры мобилизационной подготовки
здравоохранения и медицины катастроф,
Тюменский государственный медицинский университет

Shapovalova Elena Mikhailovna,
PhD of Biology, professor of the Department of Chemistry

Tyumen State Medical University

Kobeleva Tatyana Alekseevna,

PhD of Pharmaceutical Sciences,

Head of the Department of Chemistry,

Tyumen State Medical University

Bessonova Natalia Sergeevna,

PhD of Biology,

Senior Lecturer Department of chemistry,

Tyumen State Medical University

Shidin Alexander Vladimirovich,

MD, Head of the Department of mobilization preparation

health and disaster medicine,

Tyumen State Medical University

Vikhlyantsev Victor Anatolievich,

MD, Assistant Professor

of the Department of mobilization preparation

health and disaster medicine,

Tyumen State Medical University

Аннотация. Одной из основных задач кафедры химии медицинских вузов в формировании учебно-методического комплекса по биорганической химии является создание необходимого фундамента химических знаний и усиление профессиональной направленности. Организация учебно-методической работы, способствующая успешному выполнению и усвоению ФГОС ВО, требует постоянного совершенствования.

Ключевые слова: организация, учебно-методическая работа, биорганическая химия

Abstract. One of the main tasks of the Department of Chemistry of Medical Universities in the formation of the educational and methodical complex on bioorganic chemistry is the creation of the necessary foundation of chemical knowledge and the strengthening of the professional orientation. The organization of educational and methodological work that contributes to the successful implementation and assimilation of GEF VO requires constant improvement.

Keywords: organization, educational and methodical work, bioorganic chemistry.

Одной из основных задач кафедры химии в формировании учебно-методического комплекса по биорганической химии является создание необходимого фундамента химических знаний для усвоения студентами медицинских и фармацевтических вузов и факультетов специальных знаний. В настоящее время усиление профессиональной направленности при организации учебного процесса по фундаментальным учебным дисциплинам реализуют в соответствии с требованиями ФГОС ВО. Исходя из этих требований, была подготовлена учебно-методическая документация для успешного проведения и усвоения курса биорганической химии для студентов лечебного, педиатрического и стоматологического факультетов.

Современная биорганическая химия - основа многих медико-биологических дисциплин: биохимии, молекулярной биологии, иммунологии, фармакологии, требует постоянного совершенствования и рационального отбора учебного материала, укрепления связи с другими медико-биологическими и клиническими дисциплинами.

Основной целью организации учебно-методической работы по курсу является полное отражение всех разделов ФГОС ВО в учебной программе таким образом, чтобы прослеживалась связь основных законов химии с ролью химии в профессии врача. Такой подход повышает мотивацию обучения и вызывает интерес к углубленному изучению предмета. Цель обучения предмету биорганическая химия в медицине: сформировать понимание роли биорганической химии как фундамента современной биологии, теоретической основы для объяснения биологических эффектов биорганических соединений, механизмов действия лекарств и создания новых лекарственных средств; заложить знания взаимосвязи строения, химических свойств и биологической активности важнейших классов биорганических соединений; научить применять полученные знания при изучении последующих дисциплин и в профессиональной деятельности.

В основу программы положен системный подход к построению всего курса по биорганической химии на единой теоретической основе, базирующейся на представлениях

об электронном и пространственном строении органических соединений и механизмах их химических превращений. Учебный материал представлен в виде двух модульных единиц: «Номенклатура органических соединений. Природные сопряженные структуры. Кислотно-основные взаимодействия в механизме реализации свойств важнейших классов биоорганических соединений. Окислительно-восстановительные процессы в организме», «Химическая структура, биологическая роль важнейших молекул жизни. Принципы гормональной и нейромедиаторной регуляции». Повышенное внимание уделено биологически важным классам органических соединений, таким как гетерофункциональные соединения, гетероциклы, углеводы, аминокислоты и белки, нуклеиновые кислоты, липиды, а также свойствам этих соединений.

Задачи обучения биоорганической химии: 1. Формирование знаний строения, свойств и механизмов реакций важнейших классов биоорганических соединений, обуславливающих их медико-биологическую значимость. 2. Формирование представлений об электронном и пространственном строении органических соединений как основы для объяснения их химических свойств и биологической активности. 3. Формирование умений и практических навыков: классифицировать биоорганические соединения по строению углеродного скелета и функциональных групп; пользоваться правилами химической номенклатуры для обозначения названий метаболитов, лекарственных средств, ксенобиотиков; определять реакционные центры в молекулах; 4. Формирование умений проводить качественные реакции, имеющие клиничко-лабораторное значение.

Дисциплина «Биоорганическая химия» в соответствии с ФГОС ВО преподается на первом курсе. Процесс изучения дисциплины направлен на формирование у студентов: способности к абстрактному мышлению и анализу физико-химических и медико-биологических процессов; готовности решать стандартные задачи профессиональной деятельности с использованием физико-химической и медико-биологической терминологии; готовности к использованию химических и иных естественнонаучных понятий и методов при решении профессиональных задач.

В результате освоения дисциплины, обучающиеся студенты должны знать: основные научные понятия; основные закономерности биоорганических процессов; основную химическую и медико-биологическую терминологию; основные закономерности химических и медико-биологических понятий, процессов и методов, имеющих значение в медицине. Уметь: проводить логический, анализ основных закономерностей химических процессов, научных проблем; применять нормы профессиональной этики и этикета для продуктивной работы коллектива; использовать химическую и медико-биологическую терминологию; использовать на практике основные химические и естественнонаучные понятия и методы в различных видах профессиональной и социальной деятельности. Владеть: технологиями приобретения,

использования и обновления физико-химических знаний; навыками ведения конструктивной дискуссии в коллективе; навыками использования биоорганической терминологии в рамках устной и письменной коммуникации, решения физико-химических и медико-биологических задач; методиками измерения значимых физико-химических величин; навыками интерпретации рассчитанных значений термодинамических функций с целью прогнозирования и возможности осуществления и направление протекания биохимических процессов.

Чтобы студент к окончанию изучения дисциплины овладел необходимыми компетенциями, преподаватель на первом занятии знакомит студентов с перечнем практических навыков, которыми они должны овладеть за период изучения химии. А на протяжении всего учебного процесса контролирует их формирование и закрепление. В конце учебного года на кафедре проводят занятие, на котором студенты демонстрируют практическое использование знаний и умений.

Залогом успешного усвоения знаний является правильно организованный контроль: текущий, рубежный и итоговый. Текущий контроль представлен тестами II уровня, рубежный контроль проводится после изучения крупного блока и в вопросы контроля включены ситуационные задачи с медико-биологической направленностью, итоговый – это зачет.

Организация учебно-методической работы, способствующая успешному выполнению и усвоению ФГОС ВО, требует постоянного совершенствования.

Библиографический список

1. Тюкавкина Н.А., Бауков Ю.И., Зубарян С.Э. Биоорганическая химия: учебник для вузов. М.: ДРОФА, 2009.
2. Уварова Т.А. Особенности методики преподавания химии в медицинском вузе в свете биофилософского подхода // Теория и практика общественного развития. – 2011. - № 5. – С. 166-169.
3. Шاپовалова Е.М. Планирование, организация и контроль самостоятельной работы студентов на химической кафедре в медицинском университете / Е.М. Шاپовалова, Т.А. Кобелева, Н.С. Бессонова и др. // Социум, общество и государство: история и современное развитие: сборник научных трудов по материалам II Международной научно-практической конференции, 20 ноября 2017. - Москва: НОО «Профессиональная наука», 2017. - С. 178-181.

СЕКЦИЯ 4. МАГИСТРАТУРА

УДК 37.08

Котельникова А.Д. Риски внедрения управленческих инноваций

Risks of introducing managerial innovations

Котельникова Анна Дмитриевна

Магистрант 2 курса кафедры Управления персоналом и психологии,
Уральский федеральный университет

Благодарев Савелий Владимирович

Магистрант 2 курса кафедры Управления персоналом и психологии,
Уральский федеральный университет
Научный руководитель:

Токарева Ю.А. д.пс.н., профессор кафедры Управления

персоналом и психологии,
Уральский федеральный университет
Kotelnikova Anna Dmitrievna

Master degree student of the second course of the faculty of
Human Resources, Management and Psychology, Ural Federal University
named after the Russian President Boris Yeltsin, Yekaterinburg
Blagodarev Saveliy Vladimirovich

Master degree student of the second course of the faculty of
Human Resources, Management and Psychology, Ural Federal University
named after the Russian President Boris Yeltsin, Yekaterinburg
Tokareva Y.A.

professor of chair of personnel
management and psychology of Ural Federal University

***Аннотация.** Проблема внедрения инновационных проектов в систему профессионального образования, имеет внешнюю и внутреннюю составляющую. Внешняя, обусловлена риском не оправдать ожидания исполнителей, которые специальным образом отбирались и готовились. Внутренняя, связана с социально-психологической готовностью к инновационной деятельности самих специалистов. Анализ научных источников показал, что снижение рисков может быть достигнуто оптимизированной системой управления инновационными процессами, а именно адекватной мотивацией, правильным планированием и сопровождением процесса, полноценной и комплексной оценкой и поощрением полученных достижений.*

***Ключевые слова:** инновационные процессы, образовательная деятельности, система управления проектами.*

***Abstract.** The problem of introducing innovative projects into the system of vocational education has an external and internal component. The external component is due to the risk not to meet the expectations of performers, who were specially selected and prepared. The Internal one is associated with the socio-psychological readiness for innovative activities of specialists themselves. The analysis of scientific sources has shown that risk reduction can be achieved by an optimized system of innovative processes management, namely, adequate motivation, proper planning and support of the process, full and comprehensive assessment and promotion of achievements.*

***Keywords:** innovative processes, educational activities, project management system, personnel management.*

На сегодняшний день проблема исследования управленческих рисков нововведений в образовательной среде является актуальной не только потому, что сама система образования находится в условиях «специфического кризиса», речь скорее идёт о возможностях комплексного прогнозирования развития содержательных изменений как самой системы, так и каждого из субъектов, с ней связанных. С этой точки зрения прогноз риска возникновения малоэффективных управленческих решений, не важно будут ли они спровоцированы внешними или внутренними факторами, также необходим, как и прогноз риска развития незапланированных эффектов, текучести кадров, и первое будет безусловным фактором увеличения второго. Более того, с точки зрения психологического подхода, практически все инновационные процессы в системе образования носят характер рискованных, так как речь идет о конкретных субъектах - детях.

Анализ научных источников показывает, что в основе инновационных образовательных процессов лежат две проблемы: проблема изучения педагогического опыта; проблема доведение до практики достижений психолого-педагогической науки [1].

Результатом инновационных процессов в образовании является использование новшеств, как теоретических, так и практических, а также тех, которые образуются на стыке теории и практики. Риски с введением инноваций в систему образования связаны с введением нового в цели образования; разработку нового содержания, новых методов и форм обучения и воспитания, внедрение и распространение уже существующих педагогических систем; разработку новых технологий управления школой, ее развитие; школу как экспериментальную базу; создание новой образовательной среды и т.п..

В зоне риска управленческих решений находятся две группы факторов: 1) объективные факторы — условия, стимулирующие развитие инновационной деятельности и обеспечивающих принятие ее результатов;

2) субъективные факторы связаны с субъектом инновационного процесса, с его готовностью к инновационной деятельности.

Несмотря на то, что реформы образования в России проводятся постоянно, проблема личностной готовности специалистов к изменениям не теряет свое актуальности. Несмотря на годы реформы в образовании (1957 г., 1964 г., 1968 г., 1984 г., 1988 г., 1992 г., после 1992 года «модернизация образования») остаются в зоне риска система управления кадрами, как ядро генерирующее конструктивную активность.

Таким образом актуальность психолого-педагогического анализа рисков внедрения инновационных проектов в образовательную среду подчёркивается необходимостью комплексной экспертизы управленческого процесса, пониманием внутренней связанности и взаимозависимости всех существенных компонентов.

Подчеркнутая ранее связь эффективности управленческих решений с деятельностью кадрового состава, обнажает задачу изучения первого из элементов управления – отбор кадров. Человеческие ресурсы являются ключевым звеном развития организации. Однако само по себе наличие данных ресурсов не гарантирует получение каких либо преимуществ. Необходимо, чтобы сотрудники обладали необходимыми знаниями, навыками, вписывались в организационную культуру, были готовы к изменениям.

Еще недавно работодатели, принимая на работу соискателей, придерживались простого принципа: брать на работу хороших людей, основываясь на интуицию и собственный опыт. Сейчас система подбора и оценки – очень четкий бизнес-процесс. Как правило, в крупных организациях проведение непосредственного отбора идет в несколько этапов, с использованием разных вариантов интервью, технологий, кейсового моделирования. Причем каждый метод эффективен для выявления разных специфических черт кандидата. При отборе кандидата на вакантное место учитываются профессиональная пригодность и индивидуальные склонности сотрудника, а также требования к рабочему месту, которые сопоставляются с возможностями кандидата.

По мнению М.И. Магуры, комплексная система отбора может включать в себя следующие методы:

- предварительный отбор (анализ информации о кандидате, содержащейся в резюме, стандартной форме и оценка результатов собеседования);
- сбор информации о кандидате от других людей;
- личностные опросники;
- тесты: интеллекта, специальных способностей, интересов, профессиональные и имитационные тесты и др.;
- групповые методы отбора;
- экспертные оценки;
- решение проблем;
- собеседование/интервью.

Несмотря на процедуру тщательного отбора, проблема дальнейшего развития сотрудника и качество его профессиональной деятельности остаются открытыми. Таким образом, есть риск на этапе отбора выделив яркую личность и опытного специалиста вложить в него доверяя новые идеи и проекты, а через два три года его работы не увидеть ожидаемых результатов.

Вторым элементом системы управления является – непосредственная деятельность персонала, его мотивация. Тщательный психологический анализ уровня удовлетворенности трудом и готовности к изменениям профессорско-преподавательского состава был проведен на кафедре управления персоналом и психологии Уральского федерального университета под

руководством доцента О.Я. Пономаревой. Используемые методы исследования, а именно анкетирование, наблюдение, интервью, позволили сформулировать следующие выводы:

1) Руководители образовательных программ положительно относятся к инновациям в образовательном процессе, но нуждаются в полноценном информировании и детальном обучении новым операциям (70%).

2) Высокий уровень удовлетворенности отношениями с коллегами (95,2%), отношениями с непосредственным руководителем (85,7%), условиями труда (52%), своим трудом (70%) положительно влияет на готовность к изменениям.

3) К условиям и факторам, препятствующим позитивному реагированию на изменения респонденты относят: высокая ответственность руководителей (38%); необоснованные образовательные нововведения и требования (42,9%); незначительное материальное стимулирование (38%). Совершенно не оказывает никакого влияния боязнь потерять работу (47,6%).

На основании результатов исследования, предлагаются следующие общие рекомендации по внедрению инноваций в образовательные учреждения и профилактике рисков: с целью популяризации нововведений не менее двух раз в год заслушивать отчеты о достижениях с последующим поощрением лучших; провести подготовку руководителей системы профессионального образования в области профессиональной мотивации и профессионального развития кадрового состава; использовать дифференциацию преподавательского состава по степени участия в инновационной деятельности, для каждой из групп продумать свое участие в программе нововведений.

С точки зрения Е.А. Быковой, снижение рисков в инновационной деятельности детерминировано психологической готовностью, включающей: мотивационный, когнитивный, поведенческий и контрольно-оценочный компоненты [2].

Благодаря наличию мотивов к достижению поставленной цели инновационная деятельность приобретает особый личностный смысл. Осознанная значимость цели порождает необходимость осуществления действий, связанных с её реализацией. Мотивированный состав сотрудников будет открыт к самопознанию, а так же к научному пониманию личностных ресурсов инновационного поведения.

Знание и следование основной цели деятельности создает основу для формирования сознательного отношения к инновационному продукту. Важным является способность предвидеть ход событий, прогнозировать, использовать достижения современной науки, делиться опытом, быть открытым к сотрудничеству. Прогнозирование определяет вероятность появления хорошего продукта [3].

Также выявлено, что личность, способная к инновационной деятельности отличается психологическими особенностями и посредством активной преобразовательской

деятельности, демонстрирует особый тип поведения – инновационный (М. М. Поташник, П. Ф. Друкер, Р. Э. Джонстон, Д. Дессен, Д. А. Аме).

Для оценки рисков введения инноваций важно учитывать следующее: возможности человека, представленные его личностным, духовным, творческим, интеллектуальным потенциалом; среда, отвечающая этим возможностям, т. е. размеченное ценностно-смысловыми «маркерами» пространство, в котором возможна самореализация; готовность человека реализовать свои возможности «здесь и теперь» [1]. Все три фактора представляются зависимыми от инновационного процесса, фактор «среда» обусловлен другими двумя – личность может сама создать эту среду (субъективные факторы).

Третий элемент - контроль и оценка, включая самооценку и самоконтроль руководителя. Важной составляющей управленческой деятельности является умение отслеживать и корректировать процесс собственной инновационной деятельности, оценивать конечные и промежуточные результаты своих действий, сверять полученный результат с намеченной целью, соотносить собственные возможности с условиями реализации деятельности.

Все вышеизложенное и служит основой для преодоления барьера в изучении и использовании педагогического опыта и опору на достижения психолого-педагогической науки.

Таким образом, инновационная деятельность в образовании создаёт основу для развития подрастающего поколения и современного общества в целом, являющегося важным интеллектуальным ресурсом, основным реализатором модернизации образования. Изучение рисков внедрения инновационных проектов в систему профессионального образования, выявила внешнюю и внутреннюю составляющую. Внешняя, обусловлена риском не оправдать ожидания исполнителей, которые специальным образом отбирались и готовились к выполнению данного проекта или к работе в организации с инновационной системой управления. Внутренняя, связана с социально-психологической готовностью к инновационной деятельности самих специалистов. Отсутствие необходимой внутренней мотивации, а так же полноценной информации и четкого плана действий, приводит к снижению уровня активности. Ситуация неопределенности и отсутствие поддержки, понятного результата труда деструктивирует как отдельных сотрудников, так и команду в целом. Снижение рисков может быть достигнуто оптимизированной системой управления инновационными процессами: продуманной системой мотивацией, в которой индивидуальный подход является ведущим направлением; четкое, поэтапное планирование и сопровождение процесса; исчерпывающая комплексная оценка результатов, выстроенная на основе четких критериев; награждение и поощрение за полученные результаты и отдельно за выдающиеся достижения.

Библиографический список

1. Барболин М. П. Методологическая концепция инновационного развития образовательных систем / М. П. Барболин // Философия образования. - 2011. - N 1 (34). - С. 85-94.
2. Быкова Е.А. Проблема формирования инновационной деятельности обучающихся / Е.А. Быкова // Гуманитарные науки (г.Ялта). 2017. № 4 (40). С. 87-92.
3. Токарева Ю.А. Формирование готовности к инновационной деятельности в контексте непрерывного образования / Ю.А. Токарева, Е.А. Быкова // Непрерывное образование в XXI веке: проблемы, тенденции, перспективы развития материалы Международной научно-практической конференции. Шадринский государственный педагогический университет, Международная академия педагогического образования. 2016. С. 12-17.

СЕКЦИЯ 5. ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ И УЧАЩИХСЯ

УДК 81

Распутина Я.В. Роль семантики цветообозначений в повести А. Грина «Алые паруса»

The role of the semantics of color designations in A. Green's novel "Scarlet Sails"

Распутина Яна Владимировна,

Студентка 5 курса направления 44.03.05
Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)
направленность Русский язык – Литература
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
Научный руководитель

Каззаева М.А., к.ф.н., доцент кафедры филологии и методики Педагогический институт
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

Rasputin Yana Vladimirovna,
Student of the 5th course of the direction 44.03.05 Pedagogical education
(with two training profiles) orientation Russian language – Literature
Irkutsk State University

Scientific adviser: Kazzaeva M.A., Ph.D.,
Professor of the Department of Philology and Methods Pedagogical Institute
Irkutsk State University

***Аннотация.** Работа посвящена изучению семантических особенностей выражения цветовой картины мира, представленной в повести А. Грина «Алые паруса». Проанализированы лексемы, репрезентирующие семантику цветообозначений, которые помогают писателю ярче выразить свое понимание мира.*

***Ключевые слова:** цветовой картина мира, художественная картина мира, семантика цветообозначений.*

***Abstract.** The work is devoted to the study of semantic features of the expression of the color picture of the world, presented in A. Green's novel "Scarlet Sails". The lexemes representing the semantics of color descriptions that help the writer to express his understanding of the world more clearly are analyzed.*

***Keywords:** color picture of the world, artistic picture of the world, semantics of color descriptions.*

Цвет играет одну из главных ролей в жизни современного человека. Зачастую от него зависит настроение, проявление эмоций у людей, а также их физическое самочувствие. Интерес к словам, обозначающим цвет, существует в науке на протяжении многих лет. Кроме того, роль цветообозначений в языке весьма значительна, так как в ряде случаев они могут иметь национально маркированный характер, являясь значимым элементом в составе национальной картины мира. Отметим, что в творчестве писателей и поэтов лексические единицы данной тематической группы также имеют большое значение, часто используясь как важные художественные средства, помогающие автору более ярко выразить свое видение мира, либо применяясь с какими-либо другими целями, например, более убедительно

показать динамику изменений, происходящих во внутреннем мире главных героев произведения.

Целью нашего исследования является анализ лексем, репрезентирующих семантику цветообозначений, представленных в повести А. Грина «Алые паруса».

Исходя из указанной цели, нами были определены следующие задачи теоретического и практического характера: 1) изучить основные научные понятия, касающиеся темы исследования (цветовая картина мира, авторская картина мира); 2) выявить лексем, относящиеся к области цветообозначений, нашедшие свое отражение в повести А. Грина «Алые паруса»; 3) определить роль лексических единиц с семантикой цветообозначения в составе авторской цветовой картины мира анализируемого произведения.

В качестве источников для проведения настоящего исследования мы использовали, помимо текста исследуемой повести, такие лексикографические источники как «Толковый словарь русского языка» под редакцией Д. Н. Ушакова (2007) [11], а также «Словарь русского языка» под редакцией А. П. Евгеньевой (1985) [10].

Материалом для проведения исследования послужила картотека, собранная методом сплошной выборки из текста повести А. Грина «Алые паруса», состоящая из 150 единиц, которую мы разделили на группы лексем, 1) репрезентирующие прямые цвета, 2) цветовые оттенки, 3) цвета спорной (неоднозначной) интерпретации. В отдельную группу нами были выделены смешанные цвета, представляющие, по нашему мнению, исключительно авторскую цветовую палитру.

Известно, что человеку свойственно систематизировать свои знания об окружающем мире. Совокупность этих знаний и взглядов принято обозначать достаточно широким термином – *языковая картина мира*. Можно сказать, что языковая картина мира представляет собой некое ментально-лингвальное образование; иначе говоря, это информация об окружающей действительности, запечатленная в индивидуальном, либо коллективном сознании, которая репрезентируется в речи разнообразными языковыми средствами [3, 112].

По сути особенности языковой картины мира и обусловлены языком и его свойствами, так как именно язык является главным способом формирования знаний человека о мире. Таким образом, языковая картина мира тесно связана с мышлением, окружающим миром, культурными и этническими явлениями, а также с явлениями, происходящими внутри языка.

Как нами уже было указано выше, сам термин “языковая картина мира” является широким, в каком-то роде даже абстрактным. Более узким и конкретным является термин “национальная картина мира”, на формирование которой в большей степени влияет опыт, накопленный определённой нацией, который нашел своё отражение в языке [8, 21].

При этом любой язык несет в себе черты своеобразия своей нации. Кроме того, и сам язык может воздействовать на культуру своей нации в обратном направлении [5, 166].

Именно через посредство языка можно познать наиболее своеобразные черты национального характера, что позволяет увидеть его самые малозаметные аспекты и грани. Здесь следует отметить тот факт, что, по мнению ряда ученых, различия языков свидетельствуют о различиях национальных характеров [9, 187]. Так, например, в английском языке одной лексемой *blue* обозначается и синий цвет и голубой, тогда как в русском языке для их обозначения приняты разные лексемы.

Отсюда следует, что национальная картина мира является прежде всего групповой картиной мира, потому что она действительна не только для одного конкретного человека, а для всей группы лиц, объединенных по национальному признаку.

Возвращаясь к предмету нашего исследования, отметим, что цветовая картина мира является одной из разновидностей, фрагментов языковой картины мира. Она универсальна, так как складывается частично и из языковой картины мира, и из национальной, но здесь возможны и индивидуальные различия в интерпретации при восприятии цветов.

Рассматривая же собственно индивидуальную картину мира, свойственную каждому человеку, отметим, что она представляет собой совокупность стабильных и изменчивых элементов, по той причине, что создаётся на базе коллективной (в том числе национальной и когнитивной), картины мира. Отметим также, что индивидуальная картина мира дополняется на протяжении всей человеческой жизни, с помощью отношения человека к языку, через становление личностных смыслов языка и т.д. Существует и обратная связь, когда индивидуальное сознание принимает участие в создании общественного сознания, обогащая общую языковую картину мира благодаря собственным творческим потенциям [6, 11].

Таким образом, индивидуальная картина мира складывается из целого ряда разнородных элементов: сюда входят фрагменты общей универсальной картины мира, языковой картины мира, а также национальной. В процессе художественного переосмысления и дополнительной обработки языкового материала все это может формировать художественную картину мира отдельного автора. Указанная картина мира будет основана посредством языка, но представлена через индивидуальное сознание автора, сложившееся с помощью субъективно-личностных представлений этого автора об окружающем его мире [7, 40].

На сегодняшний день термин “художественная картина мира” не имеет однозначной трактовки. Так, И. А. Стернин и З. Д. Попова полагают, что художественная картина мира возникает в сознании у читателя в процессе прочтения произведения [7, 40]. Похожую трактовку находим и у Л. Г. Бабенко, которая также считает, что автор, как творческая

личность, вместе с общепринятыми знаниями привносит в текст свои частные и индивидуальные знания о мире [1, 341].

Также наряду с вышеуказанным термином используются и другие понятия в этом же значении: индивидуальный стиль автора (Бахтин, 1986), индивидуальная модель мира (Зорько, 1989), поэтическая картина мира (Кузьмина, 2004), идиолект (Лютикова 1999), идиостиль (Малышева 1997) [6]. Однако не смотря на различные трактовки данного понятия, можно отметить их общие черты: включение в ее состав 1) национальной картины мира, на которой основана индивидуально-авторская картина мира писателя, 2) непосредственно-авторского восприятия окружающей действительности, 3) индивидуальной картины мира читателя (возникающей в сознании читателя под влиянием художественного произведения).

Из всего вышеизложенного можно сделать ряд следующих выводов: 1) художественная картина мира вторична, 2) она не является природной, 3) она является результатом ментальной обработки информации; 4) художественная картина мира складывается на основе общей картины мира, а также включает в себя языковую, национальную и индивидуально-авторскую картины мира.

В ходе проведенного исследования мы обратились к художественным особенностям цветовой картины мира А. Грина, воплощенной им в повести «Алые паруса».

На подготовительном этапе нашего исследования мы проанализировали ряд работ, авторы которых рассматривали и систематизировали семантику цветообозначений, нашедших свое отражение в художественных картинах мира разных авторов. Собранный нами исследовательский материал показал, что цветовая палитра, отраженная в анализируемом нами произведении А. Грина, оказалась, по нашему мнению, шире и сложнее. Поэтому собранный нами исследовательский материал мы классифицировали самостоятельно, однако в качестве исходной схемы анализа мы опирались на классификацию, предложенную в работе А.П. Василевича [2].

В процессе проведения анализа выявленных лексических единиц мы выделили среди них лексемы, репрезентирующие 1) прямые цвета, 2) цветовые оттенки (смешанные цвета); 3) в особую группу нами были выделены лексемы, выражающие цвета спорной (неоднозначной, также часто смешанной) окраски.

Мы заметили, что самый широкий спектр употребления – это *прямые цвета*, их насчитывается 117 цветообозначений. По степени употребительности (частотности) они расположились следующим образом.

В повести наиболее часто упоминается алый цвет (21%), затем следуют черный (16%), белый (12%), синий (11%), розовый (9%). В наименьшей степени употребляются такие цвета как красный и золотой (6%), серый и голубой (5%), зелёный (4%), жёлтый и фиолетовый (2%), оранжевый (1%) и лиловый (2%).

В ходе контекстуального анализа мы также выделили содержательные части повести, чаще всего содержащие прямые цвета. Данные цвета в большинстве случаев служат для:

А) обозначения природы (*черный горизонт, белый песок, синий разлив моря, желтый обрыв, голубое дно, розовый отсвет, розовый свет; серые грибы, зелёные заросли, зелёная трава; багровый разрыв, лиловый ирис, оранжевые тона, алая рябь*);

Б) обозначения окружающих предметов действительности (*голубая ленточка, черная игрушка, алый парус, алый шёлк; серая блуза, синие брюки, белый воротничок, белый корабль; красный корабль, красные паруса; розовое платье, серые переплёт*);

В) описания внешности человека (*красная кожа, белая грудь, алое лицо, чёрная рука, голубые глаза*).

Таким образом, самыми употребительными в данной повести являются прямые цвета, при помощи которых описываются разные состояния природы, субъекты окружающей действительности, а также внешность человека.

Если говорить о структурно-синтаксическом аспекте употребления данных цветов, то прямые цвета здесь являются простыми прилагательными, которые при сочетании с существительными образуют словосочетания со связью согласование.

Что касается **цветовых оттенков (смешанных цветов)**, то они встречаются нечасто, мы насчитали всего **два подобных цветообозначения**.

Как и прямые цвета, данные оттенки употребляются в основном в следующих контекстных ситуациях:

А) при описании растений (цветов): *серебристо-голубые тюльпаны*,

Б) описание внешности человека: *тёмно-русская девушка*.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что цветовые оттенки в повести употребляются в малом количестве и служат для описания тех же позиций, что и прямые цвета. Структура цветообозначений в данных словосочетаниях представлена сложными двусоставными словами.

Палитра цветов **спорной (неоднозначной) интерпретации** также часто представлена смешанными цветами. Всего их насчитывается **27 цветообозначений**.

Среди них доминирует **тёмный цвет (41%)**, который используется при **описании внешности человека** (*темные густые волосы, тёмные глаза, тёмная прядь*), либо как **уточнение при описании цвета напитка (вина)** (*цвет темнее вишни*).

На втором месте по употребительности находится **седой цвет (14%)**, употребляющийся при **описании внешности человека** (*седые кудри, седые волосы*), а также при **описании явлений природы** (*седая пена*).

Тигровый цвет (1%) употребляется при **описании окраски животного** (*тигровая кошка*); также подобную степени частотности проявили контексты, содержащие лексемы *светлый*,

серебряный, бледный, рыжий, белокурый (1%) – все они использованы автором только при описании внешности человека. При обозначения окружающих предметов действительности использовано сочетание *бесцветно-блестящие пятна* (1%); при обозначении природы – сочетание *мрачно-рыжие тона* (1%).

Таким образом, цвета спорной (неоднозначной) интерпретации в структурном отношении представлены в основном простыми прилагательными (*седой*); изредка были отмечены сложные двусоставные слова (*бесцветно-блестящие пятна, мрачно-рыжие тона*), а также словосочетания (*цвет темнее вишней*).

Для более подробного анализа лексем, содержащих в своей семантике цветообозначения, мы привлекли данные лексикографических справочников русского языка.

Начнём свой анализ с доминирующих цветообозначений.

На протяжении всей повести, начиная с заголовка, чаще всего нам встречается *алый* цвет – 24 раза, что составляет 21% от общего количества выявленных лексем. Рассмотрим, как представлено толкование данного цвета в толковых словарях современного русского языка.

По данным толкового словаря под ред. А. П. Евгеньевой *алый* – это светло-красный [10].

Толковый словарь Д. Н. Ушакова содержит похожее определение: «*алый* – ярко-красный. *Алые губы*» [11].

Из содержания указанных определений очевидно, что *алый* цвет является оттенком красного. Единственное отличие в определении этого цвета состоит в степени передачи оттенка, у А. П. Евгеньевой этот оттенок классифицируется как *светло-красный*, тогда как у Д. Н. Ушакова – как *ярко-красный*.

В качестве примеров, приведем следующие контексты, в которых употребляется у автора *алый* цвет.

«Закусывая, она перебирала игрушки; из них две-три оказались новинкой для неё: Лонгрэн сделал их ночью. Одна такая новинка была миниатюрной гоночной яхтой; белое судёнышко это несло *алые* паруса, сделанные из обрезков шёлка, употреблявшегося Лонгреном для оклейки пароходных кают-игрушек богатого покупателя» [4, 15].

«Накануне того дня и через семь лет после того, как Эгль, собиратель песен, рассказал девочке на берегу моря сказку о корабле с *Алыми* Парусами, Ассоль, в одно из своих еженедельных посещений игрушечной лавки, вернулась домой расстроенная, с печальным лицом» [4, 52].

В данных предложениях мы наблюдаем, что *алый* цвет служит для обозначения предметов окружающей действительности, а также данный цвет употребляется в прямом значении, обозначая *хроматический* цвет.

Как уже говорилось ранее, алый является оттенком красного, далее мы выясним толкование данного цвета в словарях и составим соответствующую цветовую палитру.

Обратившись к словарю А. П. Евгеньевой, находим следующее определение: «**красный** – имеющий окраску одного из основных цветов спектра, идущего перед оранжевым, цвета крови» [10].

В словаре Д. Н. Ушакова **красный** толкуется как цвет, имеющий окраску одного из основных цветов радуги, ряда оттенков от розового до коричневого [11].

Из приведенных определений видно, что красный цвет признается одним из основных цветов спектра.

Приведём несколько контекстов из повести А. Грина, содержащих указанную цветовую лексему.

«Через три дня, возвращаясь из городской лавки, Ассоль услышала в первый раз: – Эй, висельница! Ассоль! Посмотри-ка сюда! *Красные* паруса плывут!» [4, 24].

« – Ничего особенного, – сказал Грэй, присаживаясь на трап мостика. – Мы простоим в устье реки до тех пор, пока не сменим весь такелаж. Вы видели, что привезен *красный* шелк; из него под руководством парусного мастера Блента смастерят "Секреты" новые паруса» [4, 71].

Данные контексты свидетельствуют о том, что красный цвет употребляется в прямом значении и в основном, обозначает предметы окружающей действительности. Либо, в единичном случае, применяется писателем при описании внешности человека («*красная кожа*»).

Отметим, что у данного цвета богатая цветовая палитра. Собственно, *красный* цвет в произведении встречается всего семь раз, что составляет 6% от общего количества собранных нами материалов.

Укажем оттенки красного, встречающиеся в повести: алый (21%), розовый (9%), лиловый (2%), пунцовый (1%), багровый (1%).

Рассмотрим семантику каждого из указанных оттенков по отдельности.

В толковом словаре А.П. Евгеньевой **розовый** толкуется как «приготовленный из роз: *розовая вода, розовое варенье*» [10].

Толкования, представленные в толковом словаре Д.Н. Ушакова, значительно шире: «1. **Розовый** – прилагательное к *роза (розовый лепесток, розовый куст.)* || Сделанный или приготовленный из роз. *Розовое масло. Розовый венок. Розовое варенье. Розовый мед.* 2. Бледно-красноватый. *Розовое платье. Розовые щеки*» [11].

Таким образом, в данных словарях первичное значение розового цвета определяется посредством отношения к розе, цветку. И лишь у Д.Н. Ушакова в одном из толкований указано, что это – один из оттенков красного (бледно-красноватый).

Приведем несколько контекстов, содержащих лексемы с данным цветом.

«Тогда ты увидишь храброго красивого принца; он будет стоять и протягивать к тебе руки. – «Здравствуй, Ассоль! – скажет он. – Далеко-далеко отсюда я увидел тебя во сне и приехал, чтобы увезти тебя навсегда в свое царство. Ты будешь там жить со мной в *розовой* глубокой долине» [4, 20].

«Береговой ветер, пробуя дуть, лениво тербил паруса; наконец, тепло солнца произвело нужный эффект; воздушный напор усилился, рассеял туман и вылился по реям в легкие *алые* формы, полные *роз*. *Розовые* тени скользили по белизне мачт и снастей, все было *белым*, кроме раскинутых, плавно двинутых парусов *цвета глубокой радости*» [4, 79].

В данных контекстах розовый цвет используется при описании фрагмента картины особого, ирреального, придуманного мира, иногда как часть более широкой авторской палитры.

Кроме того, данный цвет мы обнаружили при описании природы (9 примеров употребления) и при описании предметов окружающей действительности (два раза).

Автором употребляются и разные оттенки данных цветов, такие как «*бледный розовый, розовый темный, густые закипи вишневых, оранжевых и мрачно-рыжих тонов*» [4, 65].

Рассмотрим также контексты, содержащие лиловый цвет.

В словаре А.П. Евгеньевой **лиловый** определяется как светло-фиолетовый, а также «цвета сирени или фиалки» [10]. Данное определение полностью совпадает с толкованием, представленным в словаре Д.Н. Ушакова [11].

Приведём пример его контекстуального использования в тексте А. Грина.

«Наконец, один цвет привлек обезоруженное внимание покупателя; Этот *совершенно чистый*, как *алая утренняя струя, полный благородного веселья и царственности цвет* являлся именно тем *гордым цветом*, какой разыскивал Грэй. В нем не было смешанных *оттенков огня, лепестков мака, игры фиолетовых или лиловых намеков*» [4, 65].

Из приведённого нами контекста можно сделать вывод, что данный цвет не является главным или ведущим в составе цветовой палитры художественной картины мира писателя; он как бы сопровождает главные цвета (алый, красный, розовый), оттеняя их наряду с фиолетовым.

Контексты, содержащие пунцовый и багровый цвета также отмечены единичными случаями употребления.

Рассмотрим их толкование, представленное в словаре А. П. Евгеньевой: **багровый** – густо-красный, пурпуровый; **пунцовый** – ярко-красный [10].

В словаре Д. Н. Ушакова читаем: **багровый** – густо-красный, *кровоавого цвета*; **пунцовый** – ярко-красный, багровый [11].

Рассмотрим примеры употребления указанных цветов.

«На *черной* дали легла уже *трепетная снежная белизна*, пена блестяла, и *багровый* разрыв, вспыхнув среди *золотой* нити, бросил по океану, к ногам Ассоль, *алуя* рябь» [4, 61].

«Из заросли поднялся корабль; он всплыл и остановился по самой середине *зари*. Из этой дали он был виден ясно, как облака. Разбрасывая веселье, он *пылал*, как *вино*, *роза*, *кровь*, *уста*, *алый бархат* и *пунцовый огонь*» [4, 62].

Багровый и пунцовый в указанных контекстах либо сопровождают основное действие (движение корабля к Ассоль), либо подчеркивают состояние природы, созвучное с внутренним миром главной героини. В любом случае, эти цвета, по нашему мнению, помогают автору создать ощущение динамики происходящего, будь то внутреннее душевное состояние человека или часть действия, происходящего в окружающем мире.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что палитра красного цвета и его оттенков в данном произведении А. Грина представлена наиболее широко в количественном отношении и достаточно разнообразна по сфере использования. Эта широкая включенность к состав художественной картины мира свидетельствует об ее исключительной важности для писателя в данном конкретном случае. Контекстуальную коннотацию данной цветовой палитры можно определить как положительную (высоко поэтические значения и смыслы: символ мечты, страсти, любви и стремления к жизни, вера в чудо).

После алого цвета по частоте употребления следует **чёрный** цвет (16%). Наиболее часто он встречается в первой главе, что свидетельствует об ахроматической картине мира, представленной в начале повести (она используется как отражение существующей в тот момент картины мира главных героев).

Обратимся к словарям для толкования данного цвета.

В словаре Д. Н. Ушакова **чёрный** толкуется как *самый темный из существующих цветов, цвета сажи, угля*, а также в переносном значении «мрачный, тяжелый, безотрадный. Черные подозрения. Черные мысли» [11].

В толковом словаре А. П. Евгеньевой данное слово и его толкование совпадают [10].

Как известно, чёрный цвет относится к нейтральной цветовой гамме, являясь *ахроматическим*.

Данный цвет используется в составе следующих контекстов.

«Лонгрен выходил на мостик, насланный по длинным рядам свай, где, на самом конце этого дощатого мола, подолгу курил раздуваемую ветром трубку, смотря, как обнаженное у берегов дно дымилось *седой* пеной, еле поспевающей за валами, грохочущий бег которых к *черному*, *штормовому* горизонту наполнял пространство стадами фантастических гривастых существ, несущихся в разнузданном свирепом отчаянии к далекому утешению» [4, 9].

В данном случае черный цвет использован автором в прямом значении при описании явлений природы. Общее количество подобных контекстов составляет шесть единиц.

«– Что ты делаешь?

– *Черную* игрушку я сделал, Ассоль, – спи!» [4, 10].

В данном случае лексема *чёрный* употреблена автором в переносном значении. Подобных контекстов мы насчитали в первой части произведения 7 единиц.

Также нами были отмечены единичные случаи использования указанного цвета в словосочетаниях «*чёрные тюльпаны*», «*чёрная рука*», «*чёрные угольщики*» и «*чёрная собака*» (прямое значение), «*чёрный человек*» (переносное значение). Таким образом, отметим, что данный цвет используется автором как в прямом, так и в переносном значениях. Контекстуальную коннотацию его можно определить либо как нейтральную (*чёрный горизонт*), либо как отрицательную (*чёрная игрушка* = чёрный поступок).

Далее по частоте употребления следует *белый* цвет (12%). Также, как и чёрный, он относится к числу ахроматических.

В словаре Д. Н. Ушакова находим следующую трактовку данного цвета: *белый* – цвета снега или мела; противоп. *черный* [11]. В толковом словаре под ред. А.П. Евгеньевой это толкование повторяется [10].

Приведём несколько контекстов, содержащих данный цвет.

«Рыбачьи лодки, повидавшие на берег, образовали на *белом* песке длинный ряд *темных* килей, напоминающих хребты громадных рыб» [4, 8].

«За ореховой рамой в светлой пустоте отраженной комнаты стояла тоненькая невысокая девушка, одетая в дешевый *белый* муслин с *розовыми* цветочками» [4, 55].

По ходу всей повести этот цвет употребляется автором пять раз в основном при описании природы (как в приведенном выше первом контексте), либо при описании предметов окружающей действительности – восемь примеров употребления. Все указанные контексты представлены примерами его использования в прямом значении.

Кроме того, лексема *белый* один раз употреблена при обозначении времени *белый час* – в переносном значении.

Контекстуальную коннотацию данного цвета можно определить как нейтральную.

Из ахроматических цветов на протяжении всего повествования А. Грином меньше всего использован *серый* цвет (5%).

В толковом словаре А. П. Евгеньевой ему дается следующее определение: «*серый* – цвета пепла; цвета, получающегося при смешении черного с белым» [10]. В словаре Д. Н. Ушакова представлено аналогичное толкование [11].

Для понимания авторского толкования этого цвета и его роли в составе художественной картины мира писателя, рассмотрим следующие контексты.

«Но перед ней был не кто иной, как путешествующий пешком Эгль, известный собиратель песен, легенд, преданий и сказок. *Седые* кудри складками выпадали из-под его

соломенной шляпы; *серая* блуза, заправленная в *синие* брюки, и высокие сапоги придавали ему вид охотника» [4, 17].

«Его лицо, если можно назвать лицом нос, губы и глаза, выглядывавшие из бурно разросшейся лучистой бороды и пышных, свирепо взрогаченных вверх усов, казалось бы вяло-прозрачным, если бы не глаза, *серые*, как песок, и блестящие, как чистая сталь, с взглядом смелым и сильным» [4, 17].

Из приведённых нами контекстов можно сделать вывод, что *серый* используется при описании внешности человека (по всей повести три контекста), при описании природы (два раза), при описании предметов окружающей действительности (один контекст). Во всех перечисленных случаях употребления *серый* используется как простое прилагательное, в прямом значении. Контекстуальную коннотацию его можно определить либо как нейтральную (*серая блуза*), либо как положительную (*серые глаза*, блестящие как сталь, со смелым, сильным взглядом).

Таким образом, ахроматическая картина мира, представленная в основном в начале повести А. Грина «Алые паруса», представлена всеми тремя цветами: белым, чёрным и серым.

Из хроматических цветов, помимо алого и его оттенков, в повести представлен *синий* цвет (11%).

В словаре под ред. А. П. Евгеньевой данный цвет толкуется как «имеющий окраску одного из основных цветов спектра среднего между голубым» [10]. В словаре Д. Н. Ушакова это определение представлено более развернуто, с уточнением: «среднего между фиолетовым и зеленым; темно-голубой» [11].

Синий цвет находим в следующих контекстах.

«В такой безуспешной и тревожной погоне прошло около часу, когда с удивлением, но и с облегчением Ассоль увидела, что деревья впереди свободно раздвинулись, пропустив *синий* разлив моря, облака и край *желтого* песчаного обрыва, на который она выбежала, почти падая от усталости» [4, 16].

«Но перед ней был не кто иной, как путешествующий пешком Эгль, известный собиратель песен, легенд, преданий и сказок. *Седые* кудри складками выпадали из-под его соломенной шляпы; *серая* блуза, заправленная в *синие* брюки, и высокие сапоги придавали ему вид охотника» [4, 17].

Таким образом, данный цвет используется автором только в прямом значении и служит для описания природы (*синий разлив моря*), либо для описания внешности человека (*синие брюки*).

В составе общей цветовой палитры этот цвет является одним из основных. Кроме того, к нему примыкают следующие цвета, которые также употреблены в произведении: голубой (4%) и фиолетовый (2%).

Рассмотрим каждый из указанных выше цветов данного оттенка цветовой палитры.

Словарь под ред. А. П. Евгеньевой даёт нам следующее определение **голубого**: «имеющий окраску одного из основных цветов спектра – среднего между зеленым и синим, светло-синий, лазурный, лазоревый» [10]. В словаре Д. Н. Ушакова представлено такое определение: «светло-синий, обладающий окраской небесного цвета» [11].

Приведём несколько контекстов, содержащих данный цвет.

«Ассоль было уже пять лет, и отец начинал все мягче и мягче улыбаться, поглядывая на ее нервное, доброе личико, когда, сидя у него на коленях, она трудилась над тайной застегнутого жилета или забавно напевала матросские песни – дикие ревостишия. В передаче детским голосом и не везде с буквой «р» эти песенки производили впечатление танцующего медведя, украшенного *голубой* ленточкой» [4, 8].

«– А что скрывается в моем «тур-лю-рю»? – спросил подошедший флейтист, рослый детина с бараньими *голубыми* глазами и *белокурой* бородой. – Ну-ка, скажи?» [4, 67].

Таким образом, голубой цвет, как и синий, употребляется автором в прямом значении и используется при описании внешности человека или животного (*голубая лента* у медведя, *голубые глаза* у человека).

Как говорилось выше, фиолетовый цвет также можно отнести к палитре синего.

В тексте повести он встречается два раза (2%).

Для его толкования обратимся к словарям. А. П. Евгеньева описывает данный цвет как «синий с красноватым оттенком, темно-лиловый, цвета фиалки» [10]; словарь Д. Н. Ушакова также содержит указание на то, что **фиолетовый** – «цвета фиалки, синий с красноватым оттенком, лиловый» [11].

Приведём следующие контексты, иллюстрирующие сферу использования А. Гринем данного цвета.

«Огромный дом, в котором родился Грэй, был мрачен внутри и величественен снаружи. К переднему фасаду примыкали цветник и часть парка. Лучшие сорта тюльпанов – *серебристо-голубых, фиолетовых и черных с розовой тенью* – извивались в газоне линиями прихотливо брошенных ожерелий» [4, 24]

В данном контексте фиолетовый использован в прямом значении при описании цвета тюльпанов.

«Этот совершенно чистый, как *алая* утренняя струя, полный благородного веселья и царственности цвет являлся именно тем гордым цветом, какой разыскивал Грэй. В нем не было смешанных оттенков огня, лепестков мака, игры *фиолетовых* или *лиловых* намеков» [4, 65].

Здесь фиолетовый также использован в прямом значении, но по палитре он ближе к красным оттенкам, но оттенкам, “загрязняющим” чистую палитру алого, а потому нежелательным для авторского восприятия.

Контекстуальная коннотация синего цвета и его оттенков определяется нами по большей части как нейтральная (*синие брюки, голубая лента*).

Достаточно редко автором используется жёлтый цвет (два случая употребления, 2%).

В толковом словаре под ред. А. П. Евгеньевой толкование данного цвета представлено следующим образом: «имеющий окраску одного из основных цветов спектра – среднего между оранжевым и зелёным; цвета яичного желтка, золота» [10].

Рассмотрим контексты, содержащие лексемы с желтым цветом.

«В такой безуспешной и тревожной погоне прошло около часу, когда с удивлением, но и с облегчением Ассоль увидела, что деревья впереди свободно раздвинулись, пропустив *синий* разлив моря, облака и край *желтого* песчаного обрыва, на который она выбежала, почти падая от усталости» [4, 16].

В данном контексте желтый использован в прямом значении при описании природы (*желтый песчаный обрыв*).

«Накрыв стол *пожелтевшей* в суе людской скатертью, Меннерс принес бутылку, лизнув предварительно языком кончик отклеившейся этикетки» [4, 48].

Здесь использована форма причастия, образованная от соответствующего прилагательного, которая используется, помимо прямого значения (желтого, желтоватого цвета), и в переносном (старая).

Кроме того, к цветовой палитре жёлтого цвета можно отнести золотой цвет (6%), который встречается в тексте данной повести гораздо чаще, а также оранжевый (1%).

По данным словаря под ред. А. П. Евгеньевой: «**ЗОЛОТОЙ** – блестяще-желтый, цвета золота» [10]; в толковом словаре Д. Н. Ушакова оно представлено точно так же [11].

Приведём несколько контекстов, содержащих указанный цвет.

«Убедившись еще раз в исправном состоянии крана большой бочки, Польдишок сосредоточенно и мрачно заканчивал: – Эти бочки привез в 1793 году твой предок, Джон Грэй, из Лиссабона, на корабле «Бигль»; за вино было уплачено две тысячи *золотых* пиастров» [4, 28].

В данном контексте лексема золотой использована в прямом значении при описании предметов окружающей действительности (*золотые пиастры* = цвета золота, из золота).

«Тем временем море, обведенное по горизонту *золотой* нитью, еще спало» [4, 61].

Здесь также можно наблюдать прямое использование данного прилагательного, которое употребляется автором при описании явлений природы (*золотая нить* = знак поднимающегося солнца).

Заключительный цвет в палитре жёлтого – **оранжевый** цвет. В тексте произведения он употребляется лишь один раз (1%).

По данным толкового словаря под ред. А. П. Евгеньевой, **оранжевый** цвет имеет окраску одного из основных цветов спектра – среднего между красным и желтым, цвета апельсина [10]. Словарь Д. Н. Ушакова определяет его как желтый цвет с красноватым оттенком, также цвета апельсина [11].

Из приведённых нами толкований можно сделать вывод, что оранжевый цвет можно отнести как к палитре красного, так и жёлтого, в зависимости от того, какой оттенок преобладает в его палитре.

Отметим контекст, содержащий указанный цвет.

«Роясь в легком сопротивлении шелка, он различал цвета: *красный, бледный розовый и розовый темный*, густые закипи *вишневых, оранжевых и мрачно-рыжих тонов*» [4, 65].

В рамках данного контекста оранжевый ближе к палитре красного и употреблен он в прямом значении.

Контекстуальная коннотация желтого цвета и его оттенков также оценивается нами по большей части как нейтральная (*желтый песчаный обрыв, золотые пиастры*, под.).

Далее в составе авторской цветовой картины мира мы выделили **зеленый** цвет, который употребляется в составе текста повести пять раз (4%).

По данным словаря под ред. А. П. Евгеньевой этот цвет также входит в число одного из основных цветов спектра, среднего между желтым и голубым, цвета травы [10].

В словаре Д. Н. Ушакова **зелёный** определяется как «цвета зелени, травы, листвы (обозначение одного из семи цветов солнечного спектра)» [11].

Данный цвет мы выявили в составе следующих контекстов.

«*Зеленый* мир дышал бесчисленностью крошечных ртов, мешая проходить Грэю среди своей ликующей тесноты» [4, 45].

«Она медленно осмотрела поляну под вязом, где стояла телега, *зеленую* в *розовом* вечернем свете траву, *черных* молчаливых угольщиков и, подумав, прибавила: – Все это мне неизвестно. Я не знаю ни дня, ни часа и даже не знаю, куда. Больше ничего не скажу. Поэтому, на всякий случай, – прощай; ты часто меня возил» [4, 78].

В приведённых нами контекстах данный цвет используется в прямом значении при описании природы. Контекстуальная коннотация зеленого цвета может быть определена как нейтральная.

Таким образом, опираясь на лексикографические источники, мы подробно проанализировали прямые цвета, использованные в тексте повести А. Грина «Алые паруса». Также разграничили случаи их прямого или переносного использования. Отметим виды

коннотаций (нейтральная, положительная, отрицательная), присущие данным лексемам в составе цветовой картины мира анализируемого произведения.

Подводя итог нашему исследованию, представим цветовую картину мира, выявленную нами в тексте повести Александра Грина «Алые паруса», в виде нижеследующей диаграммы.

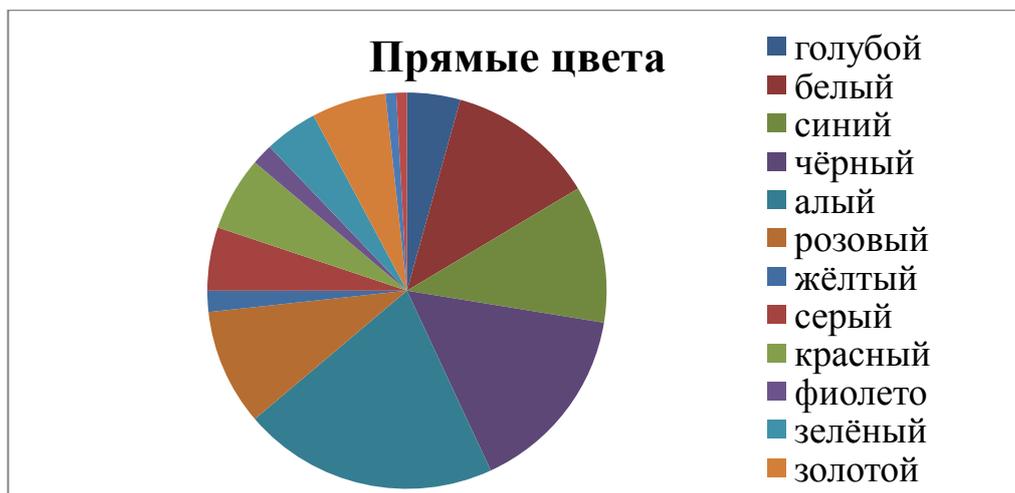


Рисунок 1

Таким образом, мы можем наглядно проследить, что цветовая палитра, используемая Александром Грином в своем произведении, достаточно разнообразна – 12 основных цветов и спектральных оттенков. Отметим, что по ходу произведения цветовая картина мира меняется: от более ахроматической в начале повести (преобладающие тона – черный, белый, серый), до цветового “взрыва” хроматических цветов (наиболее частотные – алый, розовый, синий, золотой). При этом в его цветовой картине мира доминируют цвета красного спектра (алый, красный, розовый) и их оттенки (фиолетовый, лиловый, багровый, пунцовый и примыкающий к ним оранжевый). Символически все они указывают на стремление к жизни, любви и свету, создавая неповторимую авторскую картину мира, помогая писателю более ярко выразить свое видение мира, а также передать внутреннее состояние своих героев.

Библиографический список

1. Бабенко Л.Г., Казарин Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика: учебник / Л.Г. Бабенко, Ю.В. Казарин. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 496 с.
2. Василевич А.П. Цветонаименования как характеристика языка писателя (К методике исследования). Лингвистика текста и стилистика / под ред. П. Аристэ, Х. Лийн. – Тарту: Тартуский государственный университет, 1981. – С. 135-143.
3. Гончарова Н.Н. Языковая картина мира как объект лингвистического описания / Н.Н. Гончарова. – М.: Логос, 2012. – 400 с.

4. Грин А., Алые паруса; Бегущая по волнам : [сборник] / А. Грин. – М. : Изд-во АСТ, 2017. – 320 с. – (Эксклюзив: Русская классика).
5. Гумбольдт В. Язык и философия культуры / В. Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1985. – 448 с.
6. Лютикова В.Д. Языковая личность и идиолект / В.Д. Лютикова. – Тюмень: Изд-во ТГУ, 1999. – 188 с.
7. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика: учебное изд. / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. – 315 с.
8. Телия В.Н. Культурно-языковая компетенция: ее высокая вероятность и глубокая сокровенность в единицах фразеологического состава языка / В.Н. Телия // Культурные слои во фразеологизмах и в дискурсивных практиках. – М., 2004. – 19-31 с.
9. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учебное пособие / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2008. – 264 с.
10. Толковый словарь русского языка [Электронный документ] / под ред. А.П. Евгеньевой // Режим доступа: <http://nashol.com/slovar-russkogo-yazika-tom-1-evgeneva-a-p-1985.html>. – Заглавие с экрана (дата обращения 27.03. 2018).
11. Толковый словарь русского языка [Электронный документ] / под ред. Д.Н. Ушакова // Режим доступа: <http://ru-dict.ru/slovar-ushakova.html>. – Заглавие с экрана (дата обращения 27.03.2018).

Электронное научное издание

**Современное образование: размышления, взгляды и
ВОЗМОЖНОСТИ**

сборник научных трудов по материалам I Международной педагогической
конференции

20 апреля 2018 г.

По вопросам и замечаниям к изданию, а также предложениям к сотрудничеству
обращаться по электронной почте mail@scipro.ru

Подготовлено с авторских оригиналов

ISBN 978-5-907072-08-4



9 785907 072084

Формат 60x84/16. Усл. печ.л. 3.1.

Тираж 100 экз.

Издательство НОО Профессиональная наука
Нижегород, ул. Ломоносова 9, офис 309