



Дата выхода: 20 февраля 2020 г.

**Электронный
научно-образовательный журнал
«ГРАНИ ПОЗНАНИЯ»**

№ 1(66) 2020

Учредитель:

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

**Свидетельство о регистрации Эл № ФС77-31054 от 01 февраля 2008 года,
зарегистрирован Федеральной службой по надзору
в сфере массовых коммуникаций, связи
и охраны культурного наследия**

ISSN: 2588-0365

Редакционная коллегия:

Коротков А.М. – главный редактор

Штыров А.В. – заместитель главного редактора

Караваева А.С. – редактор

Спиридонова О.И. – дизайнер

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

СОДЕРЖАНИЕ

Биология

- СМИРНОВ Д.И., АВДОХИНА А.А., СМЕРНОВА Е.Б. Охрана природных
ценопопуляций редких лекарственных растений восточной части
Окско-Донской равнины 3

Лингвистика

- КОМАРОВ Е.Н. К вопросу о проблеме непереводимости 7

Педагогические науки

- АЛЕШИНА Н.С., СЕРГЕЕВА Е.В. Средство оценивания коммуникативных
универсальных учебных действий: практика использования 13
- ГОРНОВА М.В., ЧУДИНА Е.Е. Нестандартные уроки по географии как средство
развития эстетического вкуса подростков 19
- ЛАПИНА А.С. Феномен педагогического оптимизма в деятельностном
и личностном контекстах 28
- ХАЛИЛОВА Ф. Отношение к взрослому как фактор развития
личности в старшем дошкольном возрасте 33

Политология

- МЯСОЕДОВ А.И. Политико-демократическая эволюция Тайваня в XX в. 37

Химия

- ШТЕФАНОВА Т.Г., БЕЗУГЛОВ И.Д., ПРОКШИЦ В.Н. Физико-химический анализ
образцов природных вод Волго-Ахтубинской поймы 43

Биология

УДК 633.8:581.9

Д.И. СМЕРНОВ, А.А. АВДОХИНА, Е.Б. СМЕРНОВА
(Балашов)

ОХРАНА ПРИРОДНЫХ ЦЕНОПОПУЛЯЦИЙ РЕДКИХ ЛЕКАРСТВЕННЫХ РАСТЕНИЙ ВОСТОЧНОЙ ЧАСТИ ОКСКО-ДОНСКОЙ РАВНИНЫ

Рассматривается видовой состав редких лекарственных растений и редкие растения, встречающиеся в их флористическом окружении. Определены лимитирующие факторы и меры охраны.

Ключевые слова: редкие виды, лекарственные растения, меры охраны, фитоценозы, лимитирующие факторы.

DMITRIY SMIRNOV, ALINA AVDOHINA, ELENA SMIRNOVA
(Balashov)

PROTECTION OF NATURAL COENOPOULATIONS OF RARE MEDICINAL PLANTS IN THE EASTERN PART OF THE OKA-DON PLAIN

The article deals with the species composition of the rare medicinal plants and the rare plants that are found in their floral environment. There are defined the limiting factors and the protection measures.

Key words: rare species, medicinal plants, protection measures, phytocenosis, limiting factors.

Актуальность использования лекарственных растений в современной медицине постоянно растёт из-за того, что растительная субстанция действующего вещества позволяет избежать целого ряда осложнений при их применении, способствует лучшему их усвоению, а значит, эффективно повышает качество комплексного лечения [2, 4, 6].

На протяжении пяти лет (2015–2019 гг.) нами изучены ресурсы у 98 видов лекарственных растений в восточной части Окско-Донской равнины, в пределах Романовского, Балашовского, Аркадакского, Ртищевского, Калининского районах Саратовской области. Водная сеть представлена рекой Хопер, его притокам – реками Карай, Изнаир, Аркадак и др. и рекой Баланда, притоком реки Медведица. Все реки относятся в Донскому бассейновому округу. Они окружены пойменными лесами и озерами-старицами, заливными лугами. На надпойменных террасах расположились, остепнённые опушки на горных дубрав. Таким образом, разнообразие биотопов создает множество местообитаний различных по увлажнению, питательному режиму, освещению и др., создавая тем самым оптимальные условия произрастания для видов растений.

Из обнаруженных видов – 6 растений входят в Красную книгу Саратовской области [1]. Во флористическом окружении этих видов еще 7 редких растений, которые лекарственными не являются. Таким образом, всего обнаружено 13 редких видов. Они занесены либо в Красную книгу Саратовской области, либо в Красные книги сопредельных областей (Воронежской, Тамбовской, Самарской, Волгоградской и др.) [1, 3, 4].

Так, к категории 1 (Е) – вид, находящийся под угрозой исчезновения отнесены виды – *Stemmacantha serratuloides* (Willd.) Dittrich. и *Orchis militaris* L. На долгопоёмном лугу в селе Ключ-

чи обитает *S. Serratuloides* (сем. Asteraceae). Плотность стояния растений высокая (8 экз. на 1 м²) – создает красивый лиловый аспект. Антропогенное воздействие – сенокосение. Вид предпочитает избыточное увлажнение и имеет узкую экологическую амплитуду [7].

Местообитание *O. Militaris* (Orchidaceae) – молодое болото, уже запруженное бобрами в окрестности села Подгорное Романовского района в урочище Березовом и на выгоне вдоль дороги. Растение встречается единичными особями. Урочище Березовое, как называли его местные жители, было песчаным оврагом, и теперь заросло березой повислой и яблоней лесной, по периметру расположились осина обыкновенная (тополь дрожащий) и ольха черная. На небольшой куртине у выхода родника местообитание редкого вида – *Geum rivale* L. из семейства Rosaceae. Он образует небольшую заросль 18 м². *G. rivale* – исчезающий вид, внесен в Красную книгу со статусом 2 (V) – уязвимый вид. Лимитирующие факторы – сбор населением в букеты и как лекарственного растения. Выпас скота, уничтожение мест обитания вследствие антропогенной нагрузки.

К категории 2 (V) – уязвимый вид также относятся 6 видов: *Gentiana pneumonanthe* L., *Nymphaea alba* L., *Dactylorhiza incarnata* (L.) Soó., *Iris pseudacorus* L., *Adonis wolgensis* Steven ex DC., *Paeonia tenuifolia* L. [1].

Макрофит *N. alba* часто встречается на озерах-старицах Хопра и его левого притока реки Карай. Обитатели увлажненных мест обитаний – *G. pneumonanthe*, *D. incarnata*, *I. pseudacorus*; *A. wolgensis* и *P. tenuifolia* предпочитают остепненные места.

К категории 3 (R) – редкий вид относятся 5 видов: *Polemonium caeruleum* L., *Potentilla goldbachii* Rupr., *Valeriana wolgensis* Kazak., *Pedicularis dasystachys* Schrenk., *Glycyrrhiza glabra* L. *V. wolgensis* – типичный обитатель влажных опушек пойменных лесов, образующих мощные заросли, особенно в черноольшаниках Романовского района. *P. dasystachys* – обитает по заливным лугам, как в Романовском районе (окрестности с. Инясево), так и в Балашовском (окрестности с. Ключи). Создает ярко розовый аспект.

Во флористическом окружении с участием лекарственных растений встречаются следующие редкие виды – *Iris pumila* L., *Tulipa Schrenkii* Regel. (рис. 1), *Gyacinthella leucophaea* (C. Koch.) Schur. (см. рис. 2 на с. ??), *Bulbocodium versicolor* Spreng., *Chartolepis intermedia* Boiss. (см. рис. 3 на с. ??).

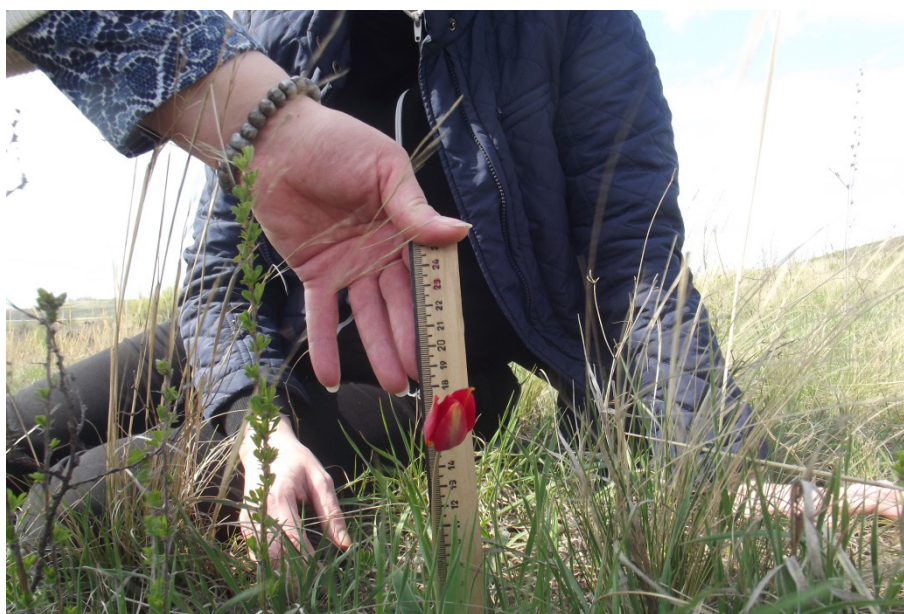


Рис. 1. Тюльпан Шренка (красный венчик)



Рис. 2. Гиацинт светло-голубой



Рис. 3. Хартолепис средний

Из всех перечисленных видов *T. schrenkii*, *B. versicolor*, *O. militaris*, *I. pseudacorus*, *P. tenuifolia* входят в Красную книгу РФ.

Согласно Н.А. Супрун, «способ сохранения вида определяется его эколого-генетическими, биологическими особенностями и анализом причин, приведших вид на грани редкости нахождения в природе» [5].

На основании проведенных нами исследований можно сказать, что основным лимитирующим фактором является степень зарастания местообитаний дерновинными злаками, что влияет на репро-

дуктивные возможности видов, например, на *A. wolgensis*, и в меньшей мере антропогенная нагрузка, например, на *P. dasystachys*.

В ходе проведения исследований нами неоднократно регистрировался прогон и выпас крупного и мелкого рогатого скота. Периодичность пастбы и число выпасаемых животных для разных ценопопуляций видов лекарственных растений варьируют в широких пределах. По мнению Н.А. Супрун, «При чрезмерной пастбищной нагрузке наблюдается стравливание и засорение степного травостоя, на плато и пологих склонах почва уплотняется, нарушается её структура. Суммарно действие стравливания и вытаптывания травостоя ведет к разрушению степной дернины, обнажаются корневые системы растений, вызывая их быстрое угнетение. Общий видовой состав фитоценозов обедняется, уменьшается интенсивность кущения, падает семенная продуктивность растений» [5].

Установлено, что ценопопуляции редких видов в условиях экологического оптимума длительно существует при умеренном выпасе. Однако при разработке карьеров, укреплении дамб, эрозионного разрушения поверхности их способность к самоподдержанию утрачивается [6].

При решении вопроса сохранения редких видов растений следует рассматривать все возможные на сегодняшний день способы охраны. Они включают организацию резерватов в местах естественного произрастания, введения в культуру в центрах интродукции, реинтродукции в естественные фитоценозы, регулирование антропогенного фактора воздействия, создание банков семян и т. д.

Результаты нашего исследования могут быть использованы природоохранными организациями, в том числе при разработке и реализации программ и планов в управлении особо охраняемыми природными территориями (ООПТ) и оптимизации их деятельности, а также при проведении мониторинга популяционного разнообразия видов в Саратовской области. Разработаны экологические тропы и смонтирован гербарий лекарственных растений. Смонтирован стенд с редкими растениями Саратовской области и ландшафтов, в которых они обитают. Все эти материалы используются во время занятий по ботанике, конференциях и Днях открытых дверей в Балашовском институте (филиале) Саратовского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского.

Охранные меры должны включать: изучение биологии, экологии, географии видов в регионе, запрет хозяйственной деятельности, контроль рекреационной нагрузки.

Литература

1. Красная книга Саратовской области: Грибы. Лишайники. Растения. Животные / Комитет охраны окружающей среды и природопользования Саратовской области. Саратов: Изд-во Торгово-промышленной палаты, 2006.
2. Семенова Н.Ю., Невзоров А.В., Шатаханов Б.Д. Состояние и онтогенетическая структура ценопопуляций *Iris pseudocorus* L. в условиях Саратовской области // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Естественные и технические науки. 2017. Т. 22. № 5-1. С. 989–992.
3. Смирнова Е.Б., Невзоров А.В., Шатаханов Б.Д. Биоразнообразие редких растений на особо охраняемых природных территориях Правобережья Саратовской области // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Естественные и технические науки. 2017. Т. 22. № 5-1. С. 998–1001.
4. Смирнова Е.Б., Семенова Н.Ю., Невзоров А.В. Мониторинг распространения редких и лекарственных растений в природных условиях среднего Прихоперья (Саратовская область) // Успехи современной науки и образования. 2016. Т. 7. № 10. С. 97–99.
5. Супрун Н.А. Структура популяций *Hedysarum grandiflorum* Pall. в Волгоградской области // Известия Самарского научного центра РАН. 2013. Т. 15. № 3(1). С. 346–351.
6. Шатаханов Б.Д., Невзоров А.В., Смирнова Е.Б. К вопросу о распространении *Adonis wolgensis* Stev. ex DC. в Балашовском районе Саратовской области // Региональные ботанические исследования как основа сохранения биоразнообразия: матер. Всерос. науч. конф. (29 янв. – 2 февр. 2018 г., г. Воронеж). Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2018. С. 207–2011.
7. Smirnova E.B., Shatakhonov B.D., Kabanov S.V. [et al.] Phytocenotic confinement and the structure of coenopopulation of the rare medicinal plant *Stemmacantha serratuloides* (Georgi) M. Dittrich. in the Balashovo municipality of the Saratov region // Annals of Tropical Medicine & Public Health-Special Issue. 2018. Vol. 9. PP. 616–618.

Лингвистика

УДК 81

Е.Н. КОМАРОВ
(Волгоград)

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМЕ НЕПЕРЕВОДИМОСТИ

Предпринята попытка определить новые подходы к разрешению проблемы непереводимости, которая является ключевой в деятельности переводчиков. Делается вывод о том, что желательно и необходимо делать опору не только на теоретические знания, но и прибегать к так называемому творческому решению данной проблемы.

Ключевые слова: перевод, оригинал, средства выражения, непереводимость, безэквивалентная лексика, реалия.

EUGENIY KOMAROV
(Volgograd)

CONSIDERING THE ISSUE OF UNTRANSLATABILITY

The article represents the new approaches to the solution of the problem of untranslatability that is central in translators' activity. There is concluded that it is desirable and necessary to rely not only on theoretical knowledge but also to appeal to a creative solution of the problem.

Key words: translation, original, means of expression, untranslatability, non-equivalent vocabulary, realia.

У термина «перевод» есть огромное количество определений и каждое из них имеет место на существование. Нам представляются интересными два конкретных аспекта: первый обозначает мыслительную деятельность человека, процесс передачи элементов текста, написанного на одном языке, с помощью средств другого языка. Второй аспект указывает на результат данного процесса – текст, созданный в устной или в письменной форме. Хотя данные понятия различаются, они представляют собой некое единство – одно не существует без другого.

«Перевод – вид языкового посредничества, при котором содержание иноязычного текста оригинала передается на другой язык путем создания на этом языке коммуникативно равноценного текста» [7]. В настоящий момент существует несколько определений этого термина, которые опираются на данное определение.

Так, А.В. Федоров считает, что перевод является правильным и качественным, когда при помощи средств одного языка удастся более полно выразить текст письменной или устной речи другого языка [10]. Результат перевода представляет собой текст оригинала, который передается с помощью средств другого языка. В словаре лингвистических терминов О.С. Ахмановой приводятся несколько толкований понятия «перевод», из которых нас наиболее интересуют следующие: «Перевод – передача информации, содержащейся в данном произведении речи, средствами другого языка»; «Перевод – отыскание в другом языке таких средств выражения, которые обеспечивали бы передачу на него не только разнообразной информации, содержащейся в данном речевом произведении, но и наиболее полное соответствие нового текста первоначальному также и по форме (внутренней

и внешней), что необходимо в случае художественного текста, а также при передаче на другом языке понятий, которые не получили в нем устойчивого выражения» [1].

Существует мнение о том, что перевод является самым глубоким способом чтения. Данное определение необходимо считать верным только в том случае, если перевод достигает своей цели, т. е. достигает адекватности текста перевода тексту оригинала.

Безусловно, перевод как текст и как процесс отличается от изложения, пересказа и других видов воспроизведения текста, т. к. он является процессом возобновления целостности содержания и формы подлинника. При переводе следует учитывать влияние тех же самых логико-семантических свойств для выражения смысла текста, сохранив его стилистические, экспрессивные отличительные черты в соответствии с нормами того или иного языка.

Р.Я. Якобсон объяснял, что при выполнении внутриязыкового перевода слова используется или отличное от данного слово, которое является отчасти синонимом определяемому, или парафраз.

Мы рассматриваем перевод в рамках двух языков, т. е. межъязыковой перевод: «на уровне межъязыкового перевода обычно нет полной эквивалентности между единицами кода, но сообщения, в которых они используются, могут служить адекватными интерпретациями иностранных кодовых единиц или целых сообщений» [11].

В большинстве случаев при переводе с одного языка на другой осуществляется не буквальная подстановка одних знаковых единиц на место других, а замена всего высказывания другим. Подобный перевод является косвенной речью, т. к. переводчик осуществляет перекодировку и передачу сообщения, которое он получил из того или иного источника. Из этого следует, что в процессе перевода принимают участие несколько эквивалентных высказываний в двух различных кодах.

Из вышесказанного следует, перевод – это процесс передачи информации, содержащейся в тексте оригинала, с помощью средств языка, на который эта передача осуществляется; в результате данных преобразований возникает текст, который является адекватным исходному тексту.

Переводческая практика существует гораздо дольше, чем теория, т. к. в течение продолжительного времени теория перевода не была востребована. Однако в своей работе переводчик постоянно встречал те или иные переводческие трудности: выявление той информации, которую обязательно необходимо передать в тексте, выбор варианта перевода. Часто такой выбор делался на уровне интуиции, хотя в отдельных случаях переводчики стремились понять и интерпретировать данный выбор. В результате появлялись примерные правила перевода, которые переводчик прилагал к своему переводу в качестве вступления. Так, сами переводчики постепенно создавали теорию перевода.

Теория всего лишь служит подспорьем переводчику в решении задач, а не диктует ему, как необходимо переводить в каждой определенной ситуации. Теория перевода не сводится к набору узкопрактических правил. Она составляет научный фундамент практики: именно теория проводит анализ, разъясняет и подытоживает сведения, которые были получены в ходе изучения деятельности переводчика, определяет сходства и различия между языками. Подвести конкретные итоги по отношению к каждому особому случаю можно основываясь на закономерностях, которые были обнаружены благодаря теории перевода. Однако все же существенное значение будет иметь контекст. Даже когда имеются определенные нормативные указания какого-либо способа, или если она основывается на значительных теоретических доводах, на практике, решая переводческие проблемы, нужно относиться к этому творчески.

В процессе перевода подбор конкретной единицы языка перевода для выражения единицы языка оригинала не оказывается произвольным. Обе эти единицы имеют более или менее стабильное значение, и то, что одна из них способна занять место другой при переводе, свидетельствует об особом единстве их значений. Оно и образует условия применения одной из единиц для передачи другой. Та единица языка перевода, которую постоянно используют при переводе подлинника, считается ее переводческим соответствием.

При исследовании процесса перевода часто изучается понятие «непереводимости».

В. фон Гумбольдт отмечал, что любой перевод является попыткой решить очень сложную проблему, т. к. любому переводчику придется идти по одному из путей: либо в погоне за точностью, потерять красоту и особенности своего языка, либо передать все своеобразие своего языка за счет текста оригинала [5].

Схожие идеи, позже ставшие называться «теорией непереводимости», имели многие лингвисты, включая тех, которые сами часто и достаточно успешно занимались переводческой деятельностью.

Непереводимость определяется природой языка. Уникальная, неповторимая структура, особенности грамматического строя и словарного состава каждого отдельного языка, отличающие его от других языков, – все то, что является частью самобытности языка, его национальное «сознание» предусматривает принципиальную недопустимость тождества нескольких текстов, созданных на разных языках. И поскольку существовало мнение, что перевод обязан полностью соответствовать оригиналу, перевод оказывался совершенно невозможным из-за лингвистических причин. Кроме того, нельзя было отобразить и передать особое своеобразие, неповторимый стиль того или иного великого поэта или писателя.

Проблема передачи слов, не имеющих аналогов в другом языке, – это трудность, с которой сталкиваются многие переводчики, особенно те, которые занимаются переводом художественных текстов. Вся сложность заключается в том, что на данный момент ученые используют разные термины, для описания такой лексики. В лингвистике ее называют так: «варваризмы», «экзотическая лексика», «локализмы», «коннотативные слова» и т. д. Однако чаще всего используют термины «безэквивалентная лексика» и «реалии».

Эта категория слов имеет не только много названий, но и много определений. Так, наиболее верным и полным определением в нашем исследовании является формулировка, предложенная С.И. Влаховым и С.П. Флориным. Он определяет реалии, как слова или словосочетания, которые дают названия предметам, являющихся привычными для жизни (быта, культуры, социального, исторического развития) одного народа и совершенно незнакомы другому. Такие слова обычно не обладают соответствиями в других языках, хотя и являются носителями национального или исторического колорита в своем языке [4]. Следовательно, они не поддаются переводу «на общем основании» и требуют особого подхода [10]. На данный момент, в переводоведении пока не выявлен объем такой лексики, иными словами еще не определили, что конкретно является частью безэквивалентной лексики. Некоторые лингвисты относят к этой группе следующие слова: имена собственные, географические названия, обращения и т. д.

Проблема перевода существует во всех языках и затрагивает, в той или иной мере, каждый из них. Получается, эта проблема носит общий характер, т. к. народам приходится контактировать в различных сферах деятельности. Это вопрос взаимного обмена ценностями, характерными для людей по всему миру.

Безэквивалентная лексика позволяет нам получить больше информации об исторической, культурной и национальной специфике народов стран мира. При прочтении переводного текста, читатель должен испытать те же эмоции, получить такие же впечатления при помощи конкретных языковых средств, которые переживает человек, живущий в той исторической и национальной среде. Исходя из данных особенностей перевода, лингвисты советуют употреблять такие широкие методы перевода, как субституция, т. е. замена посредством аналога, и компенсация, т. е. форма субституции, при которой стилистическая, смысловая или художественная потеря в одном месте компенсируется наличием других средств.

В настоящее время переводоведческая наука различает нижеупомянутые пути и методы перевода реалий:

- 1) транскрипция;
- 2) калька;
- 3) создание нового слова или словосочетания;
- 4) перевод.

Согласно этому различают нижеследующие типы перевода:

- 1) прямой перевод;

- 2) приблизительный перевод:
 - а) принцип родо-видовой замены;
 - б) принцип функционального соответствия.

Концепция функционального подобия является наиболее творческой для теории перевода. При данных условиях в процессе перевода рассматривается информационная функция различных языковых элементов текста оригинала и определяется, какие языковые средства могут выполнять данную функцию в переводе.

Таким образом, при употреблении безэквивалентной лексики, т. е. слов, принадлежащих языку оригинала, переводчик должен передать специфику того или иного народа. При этом необходимо не нагружать язык перевода бессмысленными и бесполезными заимствованиями. По сути переводчик создает текст зарубежного автора заново, чтобы отразить особенности и колорит одного народа, выделяющих его на фоне других народов.

На сегодняшний день, термин «реалия» в языкознании, играет особую роль и является актуальной задачей для изучения. Все проблемы, неразрывно связанные с реалиями, обычно изучаются на рубеже нескольких научных направлений и с использованием материалов двух и более языков. Слово «реалия» произошло от латинского слова “realis” и означает «вещественный», «действительный». С.И. Ожегов определяет реалию как «предмет материальной культуры, явление объективного мира, единичный предмет, вещь» [8]. Необходимо отметить и то, что реалия связана с культурой определенного народа, из чего можно сделать вывод, что реалии являются специфическими атрибутивными особенностями культуры того или иного народа.

О.С. Ахмановой в своем словаре определяет термин «реалия» так: «реалия (лат. “realia” – вещественный, действительный) как:

- 1) разнообразные факторы, изучаемые внешней лингвистикой, такие как государственное устройство данной страны, история и культура данного народа, языковые контакты носителей данного языка и т. п. с точки зрения их отражения в данном языке;
- 2) предметы материальной культуры» [1].

Терминологический аспект определяет слово «реалия» как «реалия-предмет» и «реалия-слово», а также особенности их обозначения. Из этого следует, что лингвисты используют термин «реалия» как слово-реалия и качество предмета-реалии, взяв во внимание определения элемента лексики конкретного языка.

В переводоведении, в сопоставительном языкознании и в лингвострановедении реалии представляют собой слова, которые называют предметы и явления, относящийся к культуре, быту и истории, а, кроме того, с экономической ситуацией региона изучаемого языка. Одновременно с этим эта группа слов может в отдельных случаях отличаться совсем, а в других – частично от слов и лексических единиц сопоставляемого языка.

В этом смысле некоторые лингвисты поднимают проблему по поводу установления и выявления реалий и стремятся показать разницу реалий и других лексических единиц в тексте перевода. Когда мы сравниваем данные слова с теми, которые представляют трудность для переводчика, перед нами появляется необходимость разграничить реалии и термины, имена собственные, обращения, иноязычные вкрапления, отступления от литературной нормы, элементы внеязыковой действительности и заимствования. Необходимо также отметить, что роль всех реалий, и в целом безэквивалентная лексика, различна на всех этапах. А.О. Иванов отмечает, что постепенно в следствии взаимопроникновения культур (а точнее процесс проникновения английского языка в другие), которое протекает последние несколько десятилетий, определенные слова, у которых раньше не было эквивалентов, прекращают считаться таковыми после их заимствования [6].

В середине прошлого века появляется новый научный подход, использующий при изучении этого разряда безэквивалентной лексики. Л.Н. Соболев является одним из первых ученых-лингвистов, ко-

которые выдвинули собственное определение термина «реалия». Так, он отмечает, что «это слова из национального быта, которых нет в других языках, потому что нет этих предметов и явлений в других странах» [9].

В процессе перевода языкового материала, который имеет различное содержание и стиль, нужно помнить и о реалиях страны изучаемого языка, потому что подобные явления часто встречаются в текстах в большом количестве. Опираясь на определения, изложенные выше, можно сделать вывод о том, что реалии представляют собой факты реально существующей социальной, культурной жизни конкретного народа. Кроме того, в эту группу также входят понятия и слова, которые связаны с бытом, легендарными личностями, героями, традициями, обычаями и с историей страны изучаемого языка. Лингвистика относится к данному термину двояко и приписывает к ним следующие группы понятий:

1) предмет, явление, понятие, свойственное быту, культуре, укладу жизни народа, и все это нельзя встретить у других народов и в другой стране;

2) слово или словосочетание номинативной функции, обозначающее предмет, понятие, явление.

Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров размышляют о понятии слова «реалия» в своих исследованиях. Так, они предложили следующее описание данного термина: «фоновые» и «коннотативные слова», «безэквивалентная лексика», а также «слова с культурным компонентом», обозначая этими терминами лексические единицы со своеобразной семантикой, отражающие особенности отдельной культуры [2].

В.С. Виноградов создает классификацию реалий в следующем порядке [3]. Он выделяет ономастические реалии, которые состоят из антропонимов, топонимов, имен литературных героев, названий компаний, музеев, театров, магазинов. Затем идут ассоциативные реалии, которые состоят из вегетативных символов, анималистических символов, цветовой символики, фольклорных, исторических и литературно-книжных аллюзий, языковых аллюзий.

В лингвострановедении к реалиям приписывают:

1) ономастическую лексику, состоящую из топонимов, особенностью которых является наличие культурно-исторической ассоциации;

2) антропонимы, т. е. имена исторических личностей, общественных деятелей, писателей, учёных, деятелей искусства, популярных спортсменов, персонажей художественной литературы и фольклора;

3) названия различных произведений искусства и литературы, всевозможные исторические события, факты из сферы социальной жизни, названия государственных и общественных структур и учреждений.

4) реалии, которые выражаются аппеллятивной лексикой. К ней относятся географические термины, которые обозначают особенности географической среды, флоры и фауны;

5) общие термины, которые относят к сфере общественно-политической жизни страны, юриспруденции, военному делу, системе образования, искусству, производственным отношениям и процессам, быту, традициям и обычаям.

Итак, проблема непереводимости является ключевой в деятельности переводчиков и при ее решении нужно опираться не только на теоретические знания, но и использовать творческий подход. Описав специфику перевода реалий и безэквивалентной лексики, мы приходим к выводу, что переводчик должен попытаться передать такую лексику, не усложняя без необходимости текст перевода. Иными словами, нужно сделать все необходимое, чтобы отразить особенности национального характера и колорита того или иного народа, используя один из способов перевода, перечисленных выше.

Литература

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, 1969.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. М.: Рус. язык, 1980.
3. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М.: Изд-во института общего среднего образования РАО, 2001.
4. Влахов С.И. Флорин С.П. «Непереводимое» в переводе. М.: Международные отношения, 1980.
5. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984.

6. Иванов А.О. Безэквивалентная лексика. СПб.: Филол. фак. Санкт-Петербургского гос. ун-та: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2006.
7. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). М.: Высшая школа, 1990.
8. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник, 2000.
9. Соболев Л.Н. Пособие по переводу с русского языка на французский. М.: Изд-во лит. на иностр. яз., 1952.
10. Федоров А.В. Искусство перевода и жизнь литературы. Л.: Сов. писатель: Ленингр. отд-ние, 1983.
11. Якобсон Р.О. О лингвистических аспектах перевода // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. М., 1978. С. 16–24.

Педагогические науки

УДК 371.263

Н.С. АЛЕШИНА, Е.В. СЕРГЕЕВА
(Волгоград)

СРЕДСТВО ОЦЕНИВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ: ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ

Разработано средство оценивания коммуникативных УУД. Описаны алгоритм и преимущества его применения. Представлены результаты апробации средств для оценивания коммуникативных УУД.

Ключевые слова: коммуникативные универсальные учебные действия, метапредметные результаты, формативное оценивание, основная школа, педагогика.

NATALIA ALESHINA, ELENA SERGEEVA
(Volgograd)

MEANS OF EVALUATION OF COMMUNICATIVE UNIVERSAL LEARNING SKILLS: PRACTICE OF USING

The article represents the development of the means of evaluation of communicative universal learning skills. There is described the algorithm and the advantages of the usage. There are given the results of testing of the means for the evaluation of communicative universal learning skills.

Key words: communicative universal learning skills, meta-subject results, formative evaluation, secondary school,

В состав метапредметных результатов входят коммуникативные, познавательные и регулятивные универсальные учебные действия (УУД). «Приоритетное значение метапредметных результатов объясняется их востребованностью и универсальностью. Этот самостоятельный компонент содержания образования обеспечивает школьникам овладение такими актуальными на сегодняшний день умениями, необходимыми на любой образовательной ступени, как умения учиться, т. е. универсальными способами учебной деятельности» [2, с. 63].

Оценка метапредметных результатов – сложный процесс. Основная трудность заключается в том, что Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования и Примерная основная образовательная программа [5, 8] предписывают учителю формировать у обучающихся метапредметные результаты, но при этом до сих пор не существует единой системы их оценивания (и в том числе коммуникативных универсальных учебных действий). Между тем, без оценивания невозможно понять – насколько сформированы УУД у обучающихся и насколько в этом плане эффективна работа учителя.

«Развитие коммуникативных умений в процессе обучения в школе – одно из приоритетных направлений современного школьного образования» [4, с. 2]. В статье «Развитие коммуникативных умений школьников в системе филологического образования» И.А. Подругина, Д.В. Сергеева, Е.А. Струкова утверждают, что «в процессе овладения коммуникативными универсальными умениями актуализируются и формируются также личностные действия и остальные группы метапредметных умений –

познавательные и регулятивные. Таким образом, работа учителя по формированию коммуникативных действий способствует решению задач формирования практически всех базовых универсальных учебных действий. Поэтому деятельность учителей в процессе организации различных образовательных (учебных) ситуаций должна быть направлена, помимо формирования предметных учебных действий, на планомерное системное развитие коммуникативных умений» [4]. «Учащийся готовится сотрудничать в социуме, приобретает умения вступать в диалог, принимать участие в совместном обсуждении проблем, обосновывать собственные высказывания, точно формулировать свои идеи, принимать мнения других людей. Это требует от учащихся умений взаимодействовать, организовывать собственную деятельность и деятельность других» [7, с. 3].

Различные ученые и методисты разрабатывали свои концепции формирования универсальных учебных действий (А.Г. Асмолов, И.А. Володарская, Л.Г. Петерсон, С.А. Тюрикова и др.) [7], с каждым днем появляется все больше работ, посвященных оценке сформированности коммуникативных УУД у младших школьников (Е.А. Казаева, Г.Ж. Микерова, Н.В. Рябова, О.В. Терлецкая, Е.А. Швеиц и др.) [3, 6], но до сих пор не существует единого мнения о том, как оценивать коммуникативные УУД.

Основная цель нашего исследования – разработка средства для оценивания коммуникативных УУД у обучающихся и применение этого средства на практике.

Коммуникативные универсальные учебные действия (и метапредметные результаты в целом) невозможно оценить с помощью традиционных средств оценивания (контрольных работ, тестов и т. д.), к тому же традиционная форма контроля пугает учащихся и создает в классе напряженную атмосферу, это может вызвать стресс и негативно повлиять на результаты обучения. Таким образом, при разработке средства оценивания мы выделили для себя следующие критерии:

Средство оценивания должно базироваться на ФГОС и Примерной основной образовательной программе.

1. В связи с тем, что оценивание коммуникативных УУД – это не единоразовый процесс, средство оценивания не должно быть стрессогенным фактором для обучающихся.
2. Разработанное средство должно обеспечивать обратную связь.
3. Желательно, чтобы можно было работать над формированием конкретного умения у конкретного обучающегося и наблюдать за динамикой формирования УУД.
4. Средство оценивания коммуникативных УУД не должно быть привязано к какому-то определенному этапу урока.

Формативное оценивание удовлетворяет всем этим критериям как нельзя лучше, ведь сама идея формативного оценивания заключается в оценке самой деятельности обучающегося и сравнении наблюдаемой деятельности заданному в ФГОС и Примерной программе формату (содержанию коммуникативных УУД). Результаты формативного оценивания, как правило, протоколируются в различных формах, которые должны позволять учителю визуализировать степень соответствия сформированных образовательных результатов образцам.

Учитывая вышесказанное, для оценки коммуникативных УУД была разработана авторская метапредметная карта наблюдений для учителя [1, с. 82–84]. Коммуникативные УУД представлены в виде наблюдаемых признаков (положительных и отрицательных). Эти признаки помогают оценить уровень сформированности конкретного умения, а представленные виды деятельности способствуют проявлению этих умений.

Метапредметная карта наблюдений является вариантом формативной оценки результатов обучения. К преимуществам формативного оценивания относится то, что его можно использовать повседневно и на каждом уроке, а в данном случае – и на любом этапе урока. Это позволяет выявлять результаты сформированности УУД у обучающихся, вносить коррективы в образовательный процесс, тем самым осуществляя еще и профессиональную педагогическую рефлексию своей деятельности. Еще одним плюсом является то, что при применении метапредметной карты наблюдений учащиеся не осознают, что в это время проводится контроль – это полностью исключает стрессовые ситуации.

Таблица 1

Метапредметная карта наблюдений [1]

№	Наблюдаемый признак УУД (положительная сторона)	Степень, в которой этот признак проявляется у учащегося	Наблюдаемый признак УУД (отрицательная сторона)	Виды деятельности, способствующие проявлению УУД
1	Умеет организовывать учебное сотрудничество с учителем и сверстниками определять общие цели, распределять роли, договариваться между собой)	3 2 1 0 1 2 3	Не может организовать работу с кем-либо, ему сложно определить цели работы, распределить обязанности, договориться с кем-либо	Проектная деятельность
2	Легко работает как индивидуально, так и в группе	3 2 1 0 1 2 3	Ему тяжело дается индивидуальная работа, не говоря уже о групповой	Проектная деятельность, игровая деятельность
3	Играет определенную роль в совместной деятельности	3 2 1 0 1 2 3	Не может найти себе места при работе в команде	Проектная деятельность, игровая деятельность
4	Легко формулирует, аргументирует и отстаивает свое мнение	3 2 1 0 1 2 3	Ему тяжело отстоять свое мнение или обосновать его, используя аргументы	Сочинение-рассуждение, дискуссия, дебаты игровая деятельность
5	Умеет выдвигать контраргументы, перефразировать свою мысль	3 2 1 0 1 2 3	Не может ответить аргументом на аргумент. Ему тяжело выразить одну и ту же мысль другими словами	Сочинение-рассуждение, дискуссия, дебаты, игровая деятельность
6	Критически относится к собственному мнению. Может легко признать ошибочность своего мнения (если это действительно так) и скорректировать его	3 2 1 0 1 2 3	В ситуации, когда его мнение действительно ошибочно, он все равно стоит на своем, т.к. считает, что он прав	Дискуссия, дебаты, ответ на вопрос (устный, письменный)
7	Умеет различать в чужой речи мнение (точку зрения), доказательство (аргументы), факты, гипотезы и теории	3 2 1 0 1 2 3	Не может отличить доказательства, гипотезы и факты от чужого мнения	Дискуссия, дебаты
8	Умеет разрешать конфликты, легко находить компромисс, учитывает интересы каждой стороны	3 2 1 0 1 2 3	У него не получается разрешать конфликты. Не умеет находить компромиссы	Проектная деятельность, любые групповые виды деятельности, дискуссия, дебаты
9	Может дать оценочный вывод о достижении цели коммуникации после того, как беседа кончилась, и обосновать его	3 2 1 0 1 2 3	Не знает, достиг ли он цели коммуникации (или понимает, что не достиг), не может аргументировать это	Рефлексия (устная или письменная)
10	Использует различные речевые средства в соответствии с коммуникативной задачей	3 2 1 0 1 2 3	Почти не использует речевые средства (или использует одни и те же)	Создание текстов (устно и письменно), эвристическая беседа, игровая деятельность

№	Наблюдаемый признак УУД (положительная сторона)	Степень, в которой этот признак проявляется у учащегося	Наблюдаемый признак УУД (отрицательная сторона)	Виды деятельности, способствующие проявлению УУД
11	Владеет грамотной устной и письменной речью, монологической контекстной речью	3 2 1 0 1 2 3	Ему тяжело выразить мысль устно, письменно. В речи присутствует множество различных ошибок (орфоэпические, орфографические, речевые, логические)	Создание текстов (устно и письменно), эвристическая беседа, различные доклады, рефераты
12	Соблюдает нормы публичной речи, говорит красиво и грамотно	3 2 1 0 1 2 3	Переключается с литературного стиля на разговорный, не замечая этого; речь учащегося скучна, однообразна	Создание текстов (устно и письменно), эвристическая беседа, различные доклады, рефераты; создание видеороликов
13	Умеет создавать письменные «клишированные» и оригинальные тексты, используя необходимые речевые средства.	3 2 1 0 1 2 3	Учащемуся тяжело дается написание любого текста (по шаблону или без него) или учащийся может создать текст по шаблону, но с оригинальными текстами возникают проблемы (нужное подчеркнуть).	Написание разных видов сочинений и изложений (например: сочинение-рассуждение, сочинение-описание, сочинение-повествование, краткое изложение, выборочное изложение и т. п.), написание писем, докладов, рефератов и т. д.
Коммуникативные УУД, связанные с информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ)				
14	Использует компьютерные технологии при решении различных учебных задач	3 2 1 0 1 2 3	1. Испытывает финансовые трудности, и у него нет компьютера. 2. Хорошо владеет компьютером, если это не касается учебы. 3. Не умеет пользоваться компьютером. (Нужное подчеркнуть)	Написание докладов, рефератов, писем, сочинений, создание презентаций, видеороликов и т. д.
15	Умеет создавать информационные ресурсы разного типа (и для разной аудитории).	3 2 1 0 1 2 3	1. Не умеет создавать информационные ресурсы. 2. Не сможет создать что-то ориентированное на другую аудиторию без посторонней помощи. (нужное подчеркнуть).	Написание докладов, рефератов, писем, сочинений, создание презентаций, видеороликов и т. д.

Алгоритм использования:

1) выбираем признаки умений, за которыми будем наблюдать в течение урока (см. № 1–15 в табл. 1 на с. 15);

2) наблюдаем за обучающимися и соотносим их действия с наблюдаемыми признаками (см. табл. 1 на с. 15);

3) вносим результаты в табл. 2. Например, сегодня мы наблюдали за признаками № 1–3. Значит, в таблицу нужно внести фамилии обучающихся и уровень сформированности умений;

4) анализируем полученные данные;

5) планируем урок с учетом полученных результатов;

6) совершенствуем навыки учащихся;

7) наблюдаем за динамикой формирования коммуникативных УУД.

Нам удалось апробировать метапредметную карту наблюдений на уроках литературы в 8-м классе в МОУ «Средняя школа с углубленным изучением отдельных предметов № 81 Центрального района Волгограда». Для удобства мы группировали умения (например, сегодня мы наблюдаем за речью обучающихся, умением аргументировать свое мнение, использовать соответствующие коммуникации языковые средства, в следующий раз мы обратим внимание на то, как учащиеся умеют договариваться между собой, распределять роли в групповой работе, разрешать конфликты).

Чтобы оценить уровень сформированности каждого из умений мы использовали шкалу (от -3 до 3), где «от -3 до -1» – низкий уровень сформированности (отрицательная динамика), «0» – средний уровень (нейтральный), «от 1 до 3» – высокий уровень (положительная динамика). Для определения этого уровня в метапредметной карте наблюдений представлены положительные и отрицательные стороны и соответствующие высказывания. Чем ближе учащийся к той или иной стороне – тем больше или меньше цифра (степень, в которой проявляется признак УУД), а значит и уровень сформированности именно этого УУД.

Представим полученные результаты применения карты наблюдений в виде таблицы, где цифры '1–15' – наблюдаемые признаки УУД из карты наблюдений (см. табл. 1 на с. 15), а индивидуальные показатели под каждым признаком (от -3 до 3) – уровень сформированности данного УУД у конкретного обучающегося.

Таблица 2

**Результаты применения
метапредметной карты наблюдения для учителя**

Обучающийся № признака УУД из карты наблюдений	Уровень сформированности конкретного универсального учебного действия														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Ученик 1	2	2	3	1	2	-2	1	0	2	1	1	2	1	3	3
Ученик 2	2	0	1	0	1	1	2	0	0	1	0	0	1	2	-2
Ученик 3	1	-2	0	-1	1	2	2	1	0	1	1	1	1	1	0
Ученик 4	3	3	3	3	2	3	2	2	1	3	3	2	2	3	3
Ученик 5	3	3	2	2	1	3	3	3	2	2	2	2	2	3	3
Ученик 6	1	0	0	1	2	1	1	1	1	2	2	1	2	3	2
Ученик 7	3	3	2	2	2	0	1	3	0	1	1	1	2	3	3
Ученик 8	-2	-3	-3	-1	-1	2	0	-2	0	-3	0	-2	2	2	-1
Ученик 9	0	0	2	-2	-2	2	1	1	-3	1	0	0	1	1	0
Ученик 10	3	3	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3
Ученик 11	2	3	2	2	2	-2	1	2	1	2	2	1	2	3	2
Ученик 12	3	3	2	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3
Ученик 13	3	3	2	1	0	2	1	2	1	1	1	2	2	3	3
Ученик 14	3	2	1	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3
Ученик 15	1	1	2	3	2	1	1	0	3	2	2	2	2	3	1

Обучающийся	Уровень сформированности конкретного универсального учебного действия														
№ признака УУД из карты наблюдений	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Ученик 16	1	0	3	3	3	2	2	0	3	3	3	3	1	3	0
Ученик 17	2	1	2	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	1	2
Ученик 18	0	0	2	1	2	1	3	1	0	1	1	1	1	0	2
Ученик 19	-1	0	1	0	1	-1	2	-1	-2	0	0	0	1	0	1
Ученик 20	0	1	1	0	2	0	3	2	0	0	1	1	1	1	1

Дальнейшая работа должна строиться с учетом полученных результатов оценивания. Учитель должен уделять особое внимание тем учащимся и тем УУД, где значение сформированности находится в диапазоне от -3 до 0. Например, при работе с Учеником 1 учитель должен обратить внимание на признак № 6 (т. к. результат ученика – «-2») – учащийся не умеет критически относиться к собственному мнению и признавать его ошибочность. Его нужно чаще включать в такие виды деятельности, как дискуссия, дебаты и т. п. (см. «Виды деятельности» в табл. 1). Следует обратить внимание и на признак № 8 – (т. к. результат ученика – «0») – учащийся не всегда может разрешить конфликт и найти компромисс. Здесь учителю поможет проектная деятельность или любой вид групповой деятельности (коммуникативные игры, тренинги и т. п.). Также стоит помнить о том, что положительные значения (от 1 до 3) – это не конечный результат. Всегда стоит продолжать работу над формированием УУД, чтобы учащиеся практиковались в коммуникации. Парные или групповые виды деятельности позволяют создавать команды из слабых и сильных учащихся, помогая первым самосовершенствоваться, а вторым – практиковаться в коммуникации, организовывать учебное сотрудничество, распределять между собой роли и т. д. Ведь благодаря коммуникативным УУД у учащихся формируется социальная и коммуникативная компетентность, умение учитывать позиции других людей, слушать и обсуждать услышанное, вступать в диалог с участниками беседы, взаимодействовать, сотрудничать со всеми людьми (не только в школе, но и непосредственно в обществе).

Таким образом, метапредметная карта наблюдений позволяет осуществлять обратную связь между учителем и учащимися, анализировать свою деятельность и деятельность учащихся, управлять динамикой формирования коммуникативных универсальных учебных действий.

Литература

1. Алешина Н.С. Оценка коммуникативных универсальных учебных действий в основной школе на примере уроков литературы // Студен. электрон. журнал «СТРИЖ». 2019. № 4(27.2). С. 81–86. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1563264202.pdf> (дата обращения: 12.11.2019).
2. Кривдина И.Ю., Аракчеева О.В., Цветкова Н.А. [и др.] Интегрированные проекты как средство развития метапредметных результатов обучения школьников // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2018. № 7(130). С. 62–67.
3. Микерова Г.Ж., Брусенцова О.Л. Диагностика коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6. [Электронный ресурс]. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=23890> (дата обращения: 12.11.2019).
4. Подругина И.А., Сергеева Д.В., Струкова Е.А. Развитие коммуникативных умений школьников в системе филологического образования // Современные проблемы науки и образования: электрон. науч. журн. 2015. № 2-2. С. 886. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23270> (дата обращения: 12.11.2019).
5. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. 2015. [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2015/09/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniija.pdf> (дата обращения: 12.11.2019).
6. Рябова Н.В., Терлецкая О.В. Опыт формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников // Вестник Мининского университета. 2018. № 2(23). URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/813> (дата обращения: 12.11.2019).
7. Тюрикова С.А. Коммуникативные универсальные учебные действия: сущность и показатели сформированности // Вестник евразийской науки. 2014. № 3(22).
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. 2010. [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 12.11.2019).

УДК 37.013

М. В. ГОРНОВА, Е. Е. ЧУДИНА
(Волгоград)

НЕСТАНДАРТНЫЕ УРОКИ ПО ГЕОГРАФИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА ПОДРОСТКОВ

Анализируются основные формы и методы организации нестандартных уроков по географии в средней школе. Обобщается эстетический потенциал воспитания учащихся на нестандартных уроках. Доказывается необходимость применения нестандартных уроков по географии как основное средство развития эстетического вкуса подростков.

Ключевые слова: эстетический вкус, нестандартные уроки, география, эстетические знания, эстетические интересы, эстетический опыт.

MARINA GORNOVA, ELENA CHUDINA
(Volgograd)

NON-STANDARD LESSONS OF GEOGRAPHY AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF TEENAGERS AESTHETIC SENSE

The article deals with the basic forms and methods of the organization of non-standard lessons of Geography in secondary school. There is generalized the aesthetic potential of students education at the non-standard lessons. There is substantiated the necessity of the use of the non-standard lessons at Geography as a basic means of the development of teenagers aesthetic sense.

Key words: aesthetic sense, non-standard lessons, geography, aesthetic knowledge, aesthetic interests, aesthetic experience.

Современное глобализированное общество требует воспитания ценителей прекрасного, которые бы фундаментально разбирались как в красоте природы, архитектуры, искусства, так и в канонах красоты других сфер деятельности человека. Эстетическое развитие привлекало внимание человека с самых ранних времен. Чувственное восприятие окружающего мира, культура чувств по отношению к себе, к другому человеку, к социуму формирует базовые нравственные понятия человека, определяет его поведение, поступки, мотивацию действий. Только человек, который разбирается в прекрасном, может стать его творцом, именно поэтому воспитание подростков с тонким, грамотным эстетическим вкусом – это потребность сегодняшнего общества.

Подростки – это ещё не взрослые личности, но уже и не дети. Именно поэтому в этом возрасте важно заложить у детей каноны красоты природы, науки, человеческой деятельности, привить вкус к «прекрасному», стимулировать поиск и обобщение знаний по эстетически важным для них объектам. Переход на гуманистическую парадигму образовательного процесса позволил изменить роль учащегося из пассивной в активную, благодаря чему ученик становится не объектом, а субъектом образовательного процесса. Как следствие такого изменения качества образовательного процесса, изменяется и значение эстетического развития учащихся, которое становится средством и одновременно результатом восприятия школьником учебной деятельности. В действующем Федеральном государственном стандарте основного общего образования [5], если проанализировать требования к предметным результатам освоения учебного предмета «География», предусмотрено развитие компонентов эстетического вкуса у учеников. Например, ученик 7 класса должен приводить примеры взаимодействия природы и общества в пределах отдельных территорий и давать им объективную оценку, также должен приводить примеры объектов природного и культурного наследия ЮНЕСКО на различных материках.

Таким образом, у учеников формируются эстетические знания, представления и интересы касательно объектов ЮНЕСКО планеты и РФ. Изучение программы по географии показывает наличие в личностных универсальных умениях и действиях ценность Родины, ценность добра и красоты, ценность природы. Также каждая программа дополнительного образования в средней и старшей школе содержит материал, способствующий закладке и развитию компонентов эстетического вкуса у подростков [2].

Фундаментальные научные труды по педагогике посвящены разным аспектам проблемы развития эстетических вкусов подростков:

- теоретические положения об эстетическом развитии детей средствами искусства отражено в трудах таких педагогов, как Э.Б. Абдуллин, О.А. Апраксина, Д.Б. Кабалевский, Б.М. Неменский, Ю.Н. Усов;
- теоретико-методологический анализ проблем эстетического воспитания раскрыт в трудах О.В. Дивненко, К.М. Долгова, С.И. Долуханова, А.Я. Зися, Н.И. Киященко, Л.Т. Левчук, В.И. Панченко и др.;
- проблемы методического обеспечения эстетического развития учащихся отражены в трудах Д.Б. Кабалевского, Б.Т. Лихачева, М.М. Рубинштейна, В.А. Сластенина;
- среди зарубежных исследователей следует отметить А.Г. Баумгартена, И. Канта, Г.В. Гегеля, Т. Липпса, Б. Кроче, Р. Барт и др.

Однако потенциал нестандартных уроков географии в развитии эстетического вкуса изучен недостаточно, что и определило необходимость решения исследовательской проблемы: развивают ли нестандартные уроки по географии эстетический вкус подростков?

Эстетический вкус – это способность человека судить о прекрасном. Категорией вкуса обозначается особая врожденная, присущая в большей или меньшей мере любому человеку способность быть эстетическим субъектом, т. е. способность к эстетическому восприятию и творчеству, эстетическому акту, эстетическому опыту. Особо эстетически одаренные личности обладают высокоразвитым вкусом от рождения. Большинство же людей рождаются только с зачатками вкуса, которые могут быть развиты до достаточно высокого уровня в процессе эстетического (художественного) воспитания [1].

Эстетический вкус означает наличие предпочтений и собственного мнения о конкретных объектах. Наличие развитого эстетического вкуса возможно только на основе компонентов эстетического сознания, таких как эстетические эмоции, чувства, суждения, интересы, потребности, идеалы, ценностные ориентации и т. д. Вкус содержит опыт прошлого, его факторами развития являются эстетически ориентированная познавательная деятельность, а также эстетический опыт.

Эстетический вкус как система представляет взаимосвязь следующих компонентов: познавательного, ценностного, коммуникативного и деятельностного.

Познавательный компонент эстетического вкуса направлен на формирование и развитие эстетических представлений и суждений подростка об окружающем его мире, а также способность подростков к эстетической оценке того или иного предмета, явления.

Ценностный компонент эстетического вкуса обусловлен его значимостью как непосредственно для самого эстетического развития человека, так и для эстетического восприятия окружающего мира; он нацелен на эстетическое восприятие, сохранение баланса чувственной и эстетической сферы подростка, наличие эстетических потребностей и желание к деятельности эстетического характера.

Коммуникативный компонент эстетического вкуса нацелен на речевое и коммуникативное развитие подростков при обсуждении тем и проблем эстетической направленности, характеризуется обширным словарным запасом лексики эстетического плана и умением строить свою устную и письменную речь стилистически грамотно и эстетически красиво, иметь представления о культуре речи.

Деятельностный компонент эстетического вкуса будет определяться через наличие творческой активности учащихся на уроках географии, активности подростков при обсуждении эстетических проблем, умение анализировать явления окружающей действительности как эстетической ценности, наличие сформированной модели поведения в обществе с позиций культуры поведения.

Познавательный компонент эстетического вкуса выполняет когнитивную, познавательную и информативную функции, а также включает в себя систему эстетических знаний, на основе которых

строится целостная (универсальная или обобщенная) картина мира, систематизирующая и обобщающая результаты индивидуального и общечеловеческого познания, стиль мышления, определяющий характер эстетико-практической деятельности, готовность подростка и стремление получать, искать, перерабатывать информацию и творчески использовать ее на практике. Познавательный компонент реализуется в таких качествах личности, как осознанность, глубина и широта эстетических знаний, высокий уровень эстетической компетенции, учебной мотивации, познавательной мотивации ученика к эстетическому осмыслению предметов и явлений окружающего мира.

Ценностный компонент эстетического вкуса отражает нормативную (регулятивную) функцию и включает эстетические ценности и идеалы, убеждения и верования, социальные нормы и правила, регулирующие повседневную жизнь и деятельность человека. Он связан с эстетико-центрическим пониманием мира, осознанием самоценности всего живого и неживого, ответственности человека за его сохранение, эстетическим восприятием ценности всего в природе, в окружающем мире. Ценностный компонент реализуется в таких качествах человека, как умение отличать красивое от безобразного, уметь видеть прекрасное в повседневном, восхищаться красотой природы, быть бережливым к природе и ответственным за свои действия, слова, поступки.

Коммуникативный компонент эстетического вкуса реализуется в процессе формирования личностных универсальных учебных действий (УУД), т. к. совмещает в себя процесс социализации подростков и воспитания культуры речи: бережливому отношению к родному языку, звучащей речи, собеседнику. Развитие коммуникативной культуры с точки зрения эстетики позволяет сформировать высокий уровень речевой культуры человека, повлиять на мыслительную деятельность подростка (поскольку речь является внешним выражением речемыслительного процесса). Следовательно, коммуникативный компонент влияет на деятельностный, поскольку ценностное отношение ко всему окружающему формирует своеобразные эстетические маркеры в сознании человека, на которых впоследствии будет базироваться модель поведения.

Деятельностный компонент эстетического вкуса реализуется в практической деятельности подростком, а также в процессе взаимодействия их с другими людьми, с окружающей природой, в процессе педагогического воздействия на подростков, при котором происходит внутреннее осмысление и принятие эстетических ценностей, норм как мотива для своего поведения. В результате такого многостороннего взаимодействия формируется модель эстетического поведения подростка, которая в дальнейшем будет взята им за основу поведения в обществе. Эстетически сообразной деятельности присущи такие черты, как прогнозируемость результатов поведения человека с точки зрения эстетики и культуры поведения, бережное отношение ко всему окружающему, соответствие одному из законов природы «в природе нет ничего безобразного и некрасивого», развитие чувственного и логического способа познания мира.

Рассмотрение специфики всех компонентов эстетического вкуса позволило выявить их взаимобусловленность и зависимость друг от друга:

а) на основе эстетических знаний и представлений у человека формируется ценностное отношение к окружающему миру (взаимосвязь познавательного и ценностного компонентов эстетического вкуса);

б) эстетические знания и представления, закрепленные в системе ценностей подростка посредством речемыслительной деятельности влияют на культуру речи подростка, а также обогащают его эстетическую компетенцию за счет знакомства с эстетическими представлениями и ценностями других людей в процессе коммуникативного взаимодействия (взаимосвязь познавательного и ценностного компонентов эстетического вкуса с коммуникативным);

с) все вышеперечисленные эстетические знания, представления, сформированная система эстетических ценностей, обогащенная за счет коммуникации с другими людьми закрепляется в модели поведения подростка (взаимосвязь познавательного, ценностного и коммуникативного компонентов эстетического вкуса с деятельностным).

Именно ориентация на все представленные компоненты позволяют педагогу сформировать понятие «эстетический вкус» путем перехода от эстетического восприятия до осмысливания эстетичес-

кой ценности и принятия их в общую систему ценностей человека. Таким образом, познавательный, ценностный, коммуникативный и деятельностный компоненты эстетического вкуса позволяют рассмотреть это понятие с позиции теоретических знаний, самооценивания, культуры речи и поведения человека.

Представление об эстетическом вкусе как системе позволило нам провести опытно-экспериментальную работу по развитию эстетического вкуса на уроках географии на базе МКОУ «Средняя школа № 1 городского округа города Михайловка Волгоградской области», с учащимися 7 «А» класса. Эксперимент проводился в течение 2018–2019 учебного года. Была проведена декада нестандартных уроков по географии и анализ уровней развития эстетического вкуса подростков до проведения «Декады нестандартных уроков» и после. Проведенное исследование базировалось на том, что значительные педагогические возможности развития эстетических вкусов у подростков заложены в организации, содержании и форме проведения нестандартных уроков по географии.

Для развития такого компонента эстетического вкуса, как ценностный, нами был проведен нестандартный урок по теме: «Внутренние воды Африки». Проследить развитие этого компонента эстетического вкуса можно на уроках географии по природным объектам ЮНЕСКО на каждом материке планеты. У детей в процессе учебно-воспитательной деятельности формируется правильное, рациональное, эколого-сохраняющее эстетическое отношение к этим объектам. Они понимают, что эти нетронутые уголки планеты – это идеальные природные комплексы, которые являются эталонами красоты природы своих природных зон, которые мы должны сохранить для будущих поколений планеты.

Именно на уроке по теме «Внутренние воды Африки» у учеников формируется правильное эколого-эстетическое отношение к уникальным природным объектам ЮНЕСКО материка как, например, водопад Виктория. На этом уроке эстетическое отношение к природе трансформируется в эколого-эстетическое отношение, т. к. на современном этапе развития общества антропогенная деятельность человека стала настолько мощной преобразовательной силой, что её, в первую очередь, следует учитывать и разумно планировать при внедрении в природные процессы. Правильное эколого-эстетическое отношение к природе мы закладываем на уроках географии в 7 классе, где показываем ученикам красоту идеальных ПК, которые являются сохранными объектами, заповедуемыми ЮНЕСКО для изъятия от любой хозяйственной деятельности человека, способствующей их преобразованию.

Центральным действующим лицом в уроках-путешествиях в 7 классе можно использовать разнообразных животных. На таких уроках развивается такой компонент эстетического вкуса как ценностный, который характеризуется уровнем развития эстетического отношения к действительности. Например, на уроке по теме «Внутренние воды Африки» внезапно заговорит слоненок:

*Мир жаркой Африки прекрасной,
Изучать мы будем первоклассно.
Её уникальными озерами и реками попутешествуем,
И над водными памятниками природы её пошествуем.
Проплывем в долине Нила загадочного на пироге,
Покормим носорогов в дельте Конго безрогих,
Поищем водопады в густой гилее затерянные,
С караваном бедуинов пересечем Сахару безвременно,
А потом предлагаю купаться и обливаться,
Только этим могу в жару спастись,
И восхвалять ценность этого уникального минерала,
Который любят все – от старика до мала!*

Для развития такого компонента эстетического вкуса как познавательный был проведен нестандартный урок по географии по теме: «Природа Антарктиды. Органический мир материка». В 7 классе у детей формируются эстетические знания о природе каждого материка планеты. У них формируются эстетические представления о природных условиях, природных ресурсах и природно-территориаль-

ных комплексах материков планеты. Они знают, что в жаркой Африке есть уникальный водопад Виктория на р. Замбези, а во влажной Южной Америке царство болот Пантанал, в Австралии цельный камень-монолит – красная скала Айерс-Рок, и все это эстетически прекрасные уголки планеты, которые желает посетить каждый человек, понимающий и соотносящий каноны красоты природы и человеческой деятельности.

Развитие эстетических интересов на уроках географии в 7 классе должно соответствовать требованиям ФГОС ООО [5]. Ученики должны усвоить каноны красоты природы, науки, человеческой деятельности и соотносить согласно им свои эстетические интересы и потребности. Например, на уроке-путешествии по теме «Природа Антарктиды. Органический мир материка» в 7 классе внезапно заговорит пингвиненок Макс. На этом уроке развивается такой компонент эстетического вкуса, как познавательный, который характеризуется уровнем развития эстетических знаний и представлений, интересов. Благодаря такому нестандартному уроку у учеников формируется знание о том, что Антарктида – самый холодный материк планеты с бедным органическим миром, у учеников формируется представление о биоте материка и ее зависимости от океана, ученики также понимают, что жизнь биоты этой ледяной королевы зависит от правильной терморегуляции, а холодные арктические пустыни названы так из-за бедности флоры и фауны материка.

Пингвиненок Макс:

*Ледяная королева Антарктида,
Безжалостная и холодная не для вида,
Всех страшит своей морозной природой,
И свирепой холодной погодой,
Но я считаю её своей Отчизной,
Хоть дамой и довольно капризной,
Попутешествовать со мной её чертогами предлагаю,
На хорошую погоду молюсь и уповаю,
Давайте же изучим скорее её печальную природу,
И ледяную, студёную, жестокую «вроду».*

Для развития такого компонента эстетического вкуса, как коммуникативный, который характеризуется таким показателем как уровень развития общения на эстетическом фундаменте был проведен нестандартный урок по географии по темам: «Русские первооткрыватели и путешественники – вклад в освоение планеты». На уроках географии осуществляется грамотное общение на эстетическом фундаменте. Плодотворную базу для этого имеют нестандартные уроки. Их форма позволяет осуществлять эстетически грамотное и эстетически правильное общение учеников на определенной почве. На общении на эстетическом фундаменте построены уроки-игры, уроки-турниры, уроки-путешествия, уроки-экскурсии, уроки-викторины, уроки-сказки, на которых ученики вовлечены в грамотную познавательную деятельность, которая основана на усвоении канонов красоты природных объектов планеты.

На уроке-игре по теме «Русские первооткрыватели и путешественники – вклад в освоение планеты» для 7 класса развивается такой компонент эстетического вкуса как коммуникативный, который представлен таким показателем, как осуществление общения на эстетическом фундаменте. Это общение построено на рифмованных строчках, которые декламируют ученики, мотивируя весь класс к увлекательному путешествию. Класс объединяется в 2 команды, которые презентуют себя соперникам и пускаются в увлекательное путешествие по местам открытия и исследования материков нашей планеты русскими путешественниками, ученики на базе общения на эстетическом фундаменте рассматривают вклад самых известных русских путешественников в историю освоения планеты, от древних времен до современности.

Ученик 1:

*Мы сегодня – Магелланы,
Открывай скорее краны,
Напускай воды в класс,*

В мореходстве, кто из нас ас?

Ученик 2:

*Ну а если говорить серьёзно,
Треба изучить скурпулёзно,
Что до нас было открыто,
На карты нанесено и не забыто.
Кто открыл нам Новый свет?
Кто на индианцев навел гнет?
Кто прошел Сибирь пешком?
Кто совершал путешествие верхом?
Кто присоединил новые земли к короне,
Что бы богатели герцоги и бароны?
Кто открыл нам ледяную Антарктиду?
Кто описывал путешествия круче Майн Рида?*

Ученик 3:

*Так, вопросов у нас много,
Будем работать долго-долго,
Что бы быстрее все познать,
Деяния всех путешественников узнать.*

Ученик 4:

*Манит синий небосвод,
Бирюзою своих вод.
Поднимайте быстро флаги,
Развивает ветер стяги,
Ну а мы плывем старательно,
Ведь новые пейзажи увлекательны
«Пятна белые» в географии найдем,
Их природу изучим, на карту нанесем.
Ведь юные магелланы,
Редко нарушают планы,
Новые просторы изучают,
Экватор пересечь желают.*

Ученик 5:

*Так что берегись Колумб великий,
Нас манит мир многоликий.
Твои заслуги уважаем,
Но потеснить тебя желаем.
Всех путешественников изучим старательно,
По их маршрутам проплывем увлекательно.
И сделаем свои уникальные открытия,
Уже нетерпеливо ждем часа отплытия.*

Слово учителя: «Добрый день, уважаемые друзья! Сегодня мы собрались тут, что бы посоревноваться, поиграть и действительно решить, какая из команд имеет право носить высокое звание “Юных Магелланов”. Мы закрепим, обобщим ведомости с темы “Географическое познание Земли”, проверим знания с открытия и исследования материков нашей планеты русскими путешественниками, рассмотрим вклад самых известных русских путешественников в историю освоения планеты, от древних времен до современности. Пусть победит самый достойный! А что бы наше соревнование прошло справедливо и честно мы выбрали компетентное жюри. Просим его занять свои места. Ну что ж, начинаем нашу игру!» [6]

Представление команд-участниц.

Команда 1. «На гребне волн»

*Ветер наш помощник милый,
Он барашки волн строптивые,
Создает в мгновение ока, быстро,
И делает это не бескорыстно.
Рассекаем гребни волн старательно,
Наше путешествие так увлекательно,
Поэтому пусть соперник нас боится,
Пусть ему в глазах двоится,
Пусть боится и остерегается,
И победить нас не пытается,
Ну а мы на гребне вод,
Подплывем к врагу в обход,
Победим его, основательно,
И это очень интересно.*

Команда 2. «Манит синий небосвод»

*Манит синий небосвод,
Бирюзою своих вод.
Поэтому ловим ветер внимательно,
И начинаем путешествие любознательно,
Где же враг непобедимый?
Он для нас теперь родимый,
Ведь вместе с ним мы путешествуем,
По волнам морским шествуем,
Пусть нас боится, остерегается,
Победить нас пытается,
Ну а мы дадим отпор во всю силу,
Чтобы не опозориться и не сесть в трясины.
Первые всегда и везде,
Скажем нет скуке и беде!*

Благодаря проведённой экспериментальной работе по внедрению нестандартных уроков в учебно-воспитательный процесс, мы обнаружили, что, формируются, укрепляются эстетические ценности, возмечивается эстетическая ценность природы, развиваются культурно-эстетические способности учеников в процессе продуктивной творческой деятельности, организованной учителем, повышается усвоение эстетической ценности окружающей природы, её неприкосновенности и целесобразности [4].

В ходе педагогического эксперимента проводилось анкетирование учеников 7 класса до проведения «Декады нестандартных уроков по географии» и после. Анализ результатов анкетирования дал возможность определить три уровня развития эстетического вкуса подростков: низкий, средний и высокий.

Таблица

Динамика уровней развития эстетического вкуса подростков

Всего в классе	Показатели уровней развития эстетического вкуса до проведения декады нестандартных уроков географии						Показатели уровней развития эстетического вкуса подростков после проведения декады нестандартных уроков географии					
	Низкий		Средний		Высокий		Низкий		Средний		Высокий	
	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
32	10	30	16	50	6	20	0	0	10	30	22	70

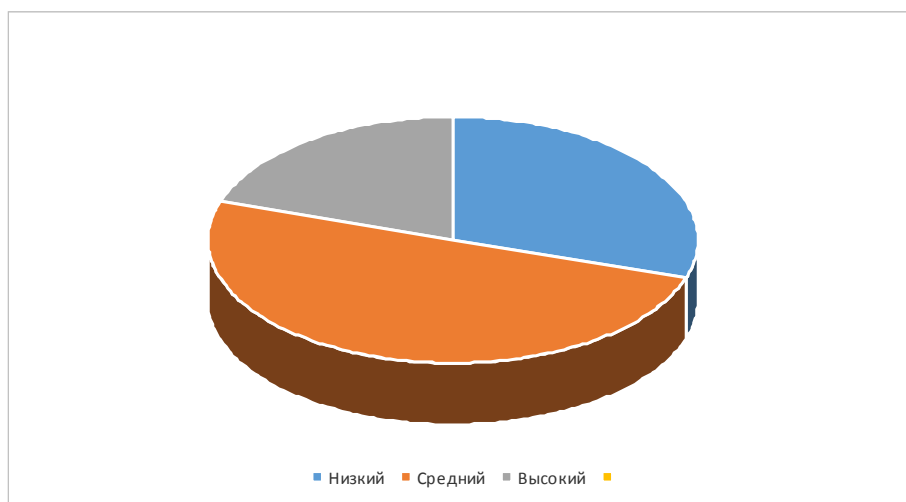


Рис. 1. Уровни развития эстетического вкуса подростков до проведения «Декады нестандартных уроков по географии»

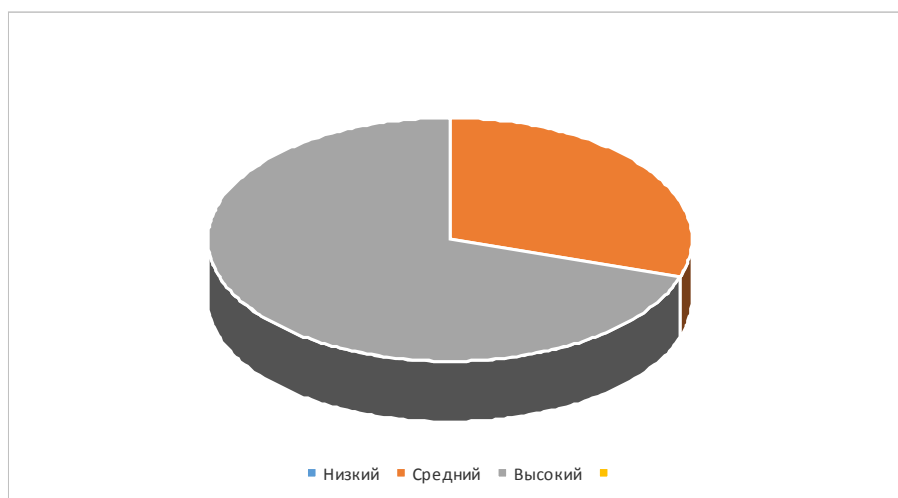


Рис. 2. Уровни развития эстетического вкуса подростков после проведения «Декады нестандартных уроков по географии»

Результаты, полученные после проведения «Декады нестандартных уроков по географии» показывают существенное увеличение количества учеников, которые имеют высокий уровень развития эстетического вкуса с 20% до 70% (положительная динамика 50%). Средний уровень снизился на 20% (с 50% до 30%), однако данная динамика является положительной, т. к. изменения произошли за счет повышения среднего уровня развития эстетического вкуса до высокого. Также отметим снижение низкого уровня развития эстетического вкуса по заявленным критериям на 30% (с 30% до 0%).

Таким образом, целенаправленная работа по проведению нестандартных уроков географии, ориентированная развитие познавательного, ценностного, коммуникативного и деятельностного компонентов эстетического вкуса, позволила зафиксировать стабильную динамику эстетического вкуса у подростков.

Литература

1. Гинтер С.М. К вопросу о сущности эстетического воспитания и формировании эстетического отношения к миру // Известия Алтайского гос. ун-та. 2012. № 2-1(74). С. 234–236.
2. Зеленов Л.А. Система эстетики. Н. Новгород: Изд-во ГХИ ННГАСУ; М.: Рос. акад. образования, 2005.
3. Карцева Г.А., Игнатова Е.Ю. К вопросу об эстетическом воспитании // Аналитика культурологии. 2014. № 30. С. 134–140.
4. Кудрявцев В.Н. Изменение ценностных ориентаций учащихся по отношению к природе как фактор воспитания и развития личности // География в школе. 2002. № 3. С. 42–51.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897). [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 12.12.2019).
6. Чудина Е.Е. Профессиональное саморазвитие учителя в интерактивном обучении // Инновации в образовании. 2014. № 7. С. 62–68.
7. Шулика К.С. Нестандартные уроки по физической географии. Киев: Основа, 2012.

УДК 37

А.С. ЛАПИНА
(Омск)

ФЕНОМЕН ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПТИМИЗМА В ДЕЯТЕЛЬНОСТНОМ И ЛИЧНОСТНОМ КОНТЕКСТАХ

Современная молодежь зачастую имеет негативное отношение к отдельным видам деятельности и к жизни в целом. Для учета степени влияния такой особенности педагогического стиля как оптимизм на настрой молодого поколения нами был проведен разбор понятий педагогического оптимизма. Приведены трудности в принятии стратегии оптимизма современными учителями, а также даны рекомендации по их преодолению.

Ключевые слова: педагогический оптимизм, качества личности педагога, профессиональные качества учителя, педагогическая культура, педагогический стиль.

ANASTASIA LAPINA
(Omsk)

PHENOMENON OF PEDAGOGICAL OPTIMISM IN ACTIVITY AND PERSONAL CONTEXTS

Modern youth has often a negative attitude to certain activities and life in whole. There was conducted the analysis of the notions of pedagogical optimism for the consideration of the influence degree of such a peculiarity of pedagogical style as optimism to the attitude of young generation. There were given the difficulties of the adoption of the optimism strategy by modern teachers and the recommendations of their overcoming.

Key words: pedagogical optimism, personal qualities of teachers, teacher's competence, pedagogical culture, pedagogical style.

Динамично происходящие изменения в социальной, культурной и нравственной сферах современного общества необычайно остро актуально ставят вопрос о желании вновь открыть комплексный, полный оптимизма путь формирования молодого поколения. Наблюдаемый спад традиционных ценностей, как и потеря человеческого доверия в собственные силы являются обоснованными причинами обращения к педагогическому оптимизму в области образования. К тому оптимизму, который сможет противодействовать распространению среди молодых людей фатальных нигилистических взглядов на будущее всего мира и человечества.

Для начала попробуем разобраться, что же такое педагогический оптимизм. Само понятие не является новым – еще В.А. Сухомлинский в работе «Сто советов учителю» отмечал, что «оптимизм, вера в человека – это неисчерпаемый источник творческой энергии, нервных сил, здоровья воспитателя и воспитанника» [10, с. 20].

Для формулирования определения педагогического оптимизма нами были взяты за основу подходы, предложенные следующими авторами:

В. Окон рассматривает педагогический оптимизм в самом широком значении, с его точки зрения, данный термин может быть определен как совокупность всевозможных сознательных и намеренных образовательных мер, оказывающих влияние на комплексное развитие человека, в которых наблюдается превосходство добра над злом, и отношение индивида к жизни, конкретным событиям и другим людям формируется при доминировании элементов надежды и веры в позитивные ценности жизни,

тех или иных событий и людей [13]. Таким образом, педагогический оптимизм представляется как конкретная деятельность, в связи с чем назовем данный подход деятельностным.

И.П. Подласый считает педагогический оптимизм важнейшим профессиональным качеством наравне с терпением. Он пишет в своих учебниках по общей педагогике, а также по коррекционной педагогике о том, что «личностные качества педагога неотделимы от профессиональных. Учительская профессия требует специальных знаний, умений, способов мышления, стилей общения. Среди них владение предметом преподавания, методикой преподавания предмета, психологическая подготовка, общая эрудиция, широкий культурный кругозор, педагогическое мастерство, профессиональный оптимизм» [6, с. 230].

А.С. Белкин считает, что для педагогов оптимизм – профессионально-личностное качество, необходимое в обучении и воспитании, т. к. мы ведем воспитанника «поступательно вверх: от незнания к знанию» [2]. Тогда получается, что, с одной стороны, это качество приобретаемое в процессе жизни или профессиональной деятельности, что открывает возможность научения ему. Данной точки зрения придерживается М. Зелигман [4]. С другой стороны, данное качество частично должно быть присуще конкретной личности, быть врожденным у нее, как полагает К. Роджерс [8], следовательно, его можно развить в целенаправленно развиваемых благоприятных педагогических условиях.

Согласно вышеперечисленным точкам зрения, педагогический оптимизм уже выступает в роли качественной характеристики личности, тем самым формируя личностный подход к данной категории.

Рассмотрим подробнее стороны данного многогранного, как показывает анализ, качества. Так, Ю.В. Андреева представляет педагогический оптимизм как профессионально-личностное качество учителя в следующих контекстах:

- профессионально-нравственного совершенствования (отношение личности к себе и избранной ею педагогической профессии);
- педагогической культуры (положительная оценка достижений учащихся, выраженная в словесной форме: похвала, одобрение, которые в рамках педагогической деятельности становятся педагогическими приемами поощрения познавательной активности тех, кто учится, т. е. отношение преподавателя к другим, к окружающим) и
- мастерства создания ситуации успеха (реальное воплощение идеи оптимизма учителя) [1].

В свою очередь, О.В. Хухлаева выделяет ступени педагогического оптимизма, по своей сути совпадающие с контекстами понимания педагогического оптимизма Ю.В. Андреевой [Там же]:

1. Педагог как образец оптимизма:
 - обучение способу мышления;
 - эмоциональное заражение.
2. Грамотно организованное поощрение:
 - вижу сейчас;
 - верю, что будет завтра;
 - надеюсь, что будет в будущем.
3. Грамотная реакция на ошибки:
 - сопереживаю;
 - помогаю найти обучающее воздействие [11].

Перекликаются названные контексты и ступени педагогического оптимизма в основной средней школе с предпосылками оптимизма в работе преподавателя высшей школы, представленными А.С. Роботовой:

1) постоянное самообразование, узнавание нового, чем можно делиться с другими – учениками, коллегами – посредством своих публикаций и личного общения;

2) возможность постоянного обновления содержания и методики преподавания своей дисциплины, возможность избежать шаблонности преподавания как следования жёсткому формату, запрещающему гибкое обновление содержания, методического и технологического инструментария.

Сама эта возможность стимулирует поиски более оптимального проектирования занятий, пересмотр их компонентного состава, переформулирование заданий для самостоятельных заданий, обновление научных источников по проблемам дисциплины и включение новых.

3) «работа над ошибками». Зачастую при анализе заданий, уже предложенных учащимся, можно заметить неудачность словесного выражения некоторых положений, не всегда выдержанную логическую последовательность изложения, содержательные излишества, неинформативность и непроблемность некоторых упражнений. Это тоже диктует необходимость постоянного обновления образовательного процесса [7].

К компонентам внешней среды, благоприятно влияющим на развитие позитивных качеств человека (в том числе, и оптимизма), Ю.В. Андреева относит [1]:

- нравственная атмосфера семьи;
- общение с товарищами по учебе;
- пример, который подают взрослые;
- диалог и сотрудничество педагога и воспитанника;
- создание ситуаций успеха.

Обратим внимание на то, что 3 из 5 названных факторов формирования позитивных качеств человека, подчеркнутых в списке, присутствуют в понятии педагогического оптимизма и как качества личности педагога, и как его деятельности, что видно из проведенного выше сравнения. Следовательно, педагогу не только желательно, но и крайне необходимо в современных условиях принять педагогический оптимизм как руководство к действию.

Автору данной статьи на данном этапе кажутся естественными вопросы о том, что же останавливает педагога от этого шага? Что составляет основную трудность в принятии этого решения? Наконец, как способствовать развитию оптимизма у учителя?

Ответы на эти вопросы стараются дать социологи еще с 90-х годов прошлого века. Так, результаты опроса «Характеристика социальных ориентаций учителей в начальный период реформ», который проводился по исследованиям 1993 г. (по квотной выборке опрашивались 582 учителя Н. Тагила) и 1995 г. (по квотной районированной выборке опрашивались 1320 учителей Свердловской области), выявляют следующую закономерность: чем дальше развивались реформы, чем негативнее они сказывались на снижающемся социальном престиже образования и ухудшающемся социальном положении учителя, тем пессимистичнее становились настроения учительства [9]. Следовательно, первый вывод, который мы можем сделать: оптимизм учителя напрямую зависит от внешних факторов: позиции, на которую ставит педагога государство; отношения общества к учителю; его социального статуса и т. д.

Н.Ю. Галой и О.И. Лукьянова связывают пессимизм современных учителей с их гендерной особенностью [3]: как известно, большинство учителей в современной Российской школе – женщины, а они, согласно исследованиям, например, Т.Л. Крюковой и М.С. Замышляловой, по субшкале негативных ожиданий демонстрируют баллы выше, нежели мужчины [5].

Конечно, неразрывно связанной с учительской деятельностью оказывается и эмоциональная перегруженность, и регулярный стресс, и профессиональное выгорание, и выученная беспомощность. Даже без учета внешних и гендерных причин, становится понятным, что перечисленные проблемы напрямую влияют на сложность формирования позитивной позиции педагога.

Разобравшись с трудностями принятия стратегии оптимизма, рассмотрим на примере опыта совершенно разных учителей, способы поддержания в своей профессиональной деятельности оптимистической составляющей.

Например, А.Н. Головенькину, ставшую учителем года России в 2014 г., называют абсолютным оптимистом. Она уже 13 лет ведет уроки биологии, занимается внеклассной работой, реализует экопроекты местного масштаба, считая это счастьем. Она ставит цели исходя из своих детских мечтаний, не опускает руки перед трудностями – смело берется за их преодоление, спрашивая себя: «А смогу ли я?», болеет школой, чувствуя поддержку самых близких ей людей. Возможно, из этих частей мо-

заики и сложилось мнение у корреспондента О. Родионовой, бравшей интервью у Аллы Николаевны, что каждый ее день наполнен радостью [9].

В качестве других примеров рассмотрим ответы на вопросы мини-анкеты, составленной нами для педагогов с большим стажем и значительными достижениями. Перед этим приводим вопросы самой анкеты, а также ее внешний вид (см. рис.):

1. Вы считаете себя педагогическим оптимистом или пессимистом?

Далее в зависимости от ответа на первый вопрос либо:

2.1 Что помогает Вам с учетом всех трудностей в профессии современного педагога оставаться оптимистом?

либо:

2.2 Что на Ваш взгляд мешает Вам стать в профессии современного педагога оптимистом?

3. Какие рекомендации по формированию, поддержанию и приумножению педагогического оптимизма Вы бы могли дать другим педагогам (начинающим, стажистам, коллегам предпенсионного возраста)?

Уважаемый (ая) коллега!

Прошу Вас уделить 5 минут Вашего времени для ответов на 3 важных для меня вопроса. В конце опросника Вас ожидает интересная притча!

1. Считаете ли Вы себя педагогическим оптимистом?

Выберите ответ: (да) (нет)

← Ответьте на 1-й вопрос

2. Что помогает Вам с учетом всех трудностей в профессии современного педагога оставаться в ней оптимистом?

2. Что на Ваш взгляд мешает Вам стать в профессии современного педагога оптимистом?

3. Какие рекомендации по формированию, поддержанию и приумножению педагогического оптимизма Вы бы могли дать другим педагогам (начинающим, стажистам, коллегам предпенсионного возраста)?

Притча об истинном богатстве
*Однажды один богач решил показать своему малолетнему сыну, как **бедно** могут жить люди. Он взял его с собой в деловую поездку в приморский городок и остановился на постой в доме бедного рыбака. Там они провели три дня. Вернувшись домой, отец спросил сына, что тот увидел. Сын ответил: «Я увидел, что у нас в доме одна маленькая комнатная собачка, а у них — три здоровых мохнатых пса. Наш сад освещают электрические лампочки, а им — светят звезды. У нас бассейн — а у них возле самого крыльца плещется настоящее бескрайнее море. Богач онемел от таких слов, а сын закончил: «Спасибо тебе, папа, что показал мне, как **богато** могут жить люди».*

Спасибо за ответы, а теперь притча:

Хорошего Вам настроения!

Рис. Внешний вид мини-анкеты

Прежде всего, посмотрим на предоставленный нам отзыв об опыте преподавания Г.В. Копитовой, учителя физики Омской школы с 20-летним стажем. Она называет в качестве основного мотива к качественной работе хороших учеников. Считает, что именно ради них нужно учиться всю жизнь, не бояться перемен, стремиться идти вперед. Основной прием Галины Владимировны для поддержания собственного оптимизма – получать удовольствие от своей работы, например, посредством применения новых форм проведения занятия, переноса знаний из других наук и др.

У любезно согласившейся ответить на наши вопросы Ю.Б. Дроботенко, доктора педагогических наук, профессора кафедры педагогики Омского государственного педагогического университета, борьба со всеми трудностями в профессии педагога держится на трех китах: прежде всего, это любовь к профессии, во-вторых, это интерес к взаимодействию с другими людьми, и, наконец, в-третьих, возможность для самореализации. Даже в качестве рекомендации всем педагогам Юлия Борисовна советует в своей деятельности видеть не только ограничения, а именно возможности.

Таким образом, данные выше результаты опросов, а также мнения немалого количества успешных педагогов, не приведенные в данной статье, демонстрируют однозначную связь процесса формирования личности молодого человека с определенным педагогическим стилем, немаловажной составляющей которого является оптимистический подход к жизни и к решению проблем в образовании. Не это ли должно быть первым пунктом в списке доказательств того, что качество жизни молодого поколения в большой степени оказывается зависимым от педагогической способности креативно обогащать детское и подростковое мышление и дух, что возможно только при оптимистическом отношении к ним и к своей деятельности в целом?

Литература

1. Андреева Ю.В. Педагогический оптимизм как профессионально-личностное качество учителя // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2013. № 2(77). С. 21–24.
2. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать: книга для учителя. М.: Просвещение, 1991.
3. Галой Н.Ю., Лукьянова О.И. Оптимизм как профессионально значимое качество педагога // Психолого-педагогическая подготовка будущих учителей: история, методология и технологии: материалы Межвузов. конф. (с международным участием). (14–16 дек. 2018 г., г. Москва). М.: Москов. пед. гос. ун-т. 2019. С. 281–286.
4. Зелигман М. Как научиться оптимизму. Советы на каждый день. М.: Вече, 1997.
5. Крюкова Т.Л., Замышляева М.С. Адаптация методики измерения диспозиционного оптимизма/пессимизма // Психологическое исследование: теория, методология, практика: сб. материалов II Сибир. психол. форума. (30 нояб.–1 дек. 2007 г., г. Томск). Томск: Томск. гос. ун-т, 2007. С. 548–552.
6. Подласый И.П. Педагогика. 2-е изд. М.: Юрайт, 2012.
7. Роботова А.С. Оптимистический смысл деятельности преподавателя высшей школы // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 2. С. 66–77.
8. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / под общ. ред. Е.И. Исениной. М.: Прогресс: Универс, 1994.
9. Родионова О. Абсолютный оптимист // Учительская газета. 2014. № 41. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ug.ru/archive/57719> (дата обращения: 24.01.2020).
10. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю. Киев: Радянська школа, 1984.
11. Хухлаева О.В. Нужны ли в России в условиях кризиса оптимисты. Или что может сделать психолог для родителей, педагогов, учащихся // Точка ПСИ: Центр психологического сопровождения образования. [Электронный ресурс]. URL: <http://tochkapsy.ru/archives/2439> (дата обращения: 24.01.2020).
12. Шапко В.Т., Боронина Л.Н. Динамика ценностных ориентаций учителей в свете межпоколенческих отношений // Российское образование в условиях социальных трансформаций: социологические очерки / под общ. ред. Ю.П. Вишневого. Екатеринбург: УГТУ-УПИ, ЕКАТЕРИНБУРГ, 2009. С. 51–60.
13. OKON W. Nowy stownik pedagogiczny [A New Dictionary of Pedagogy]. Warszawa: Akademickie „Zak”, 1998. Wyd. 2. P. 275.

УДК 373.2

Ф. ХАЛИЛОВА
(Ставрополь)

ОТНОШЕНИЕ К ВЗРОСЛОМУ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Рассматриваются теоретические и прикладные вопросы развития личности детей старшего дошкольного возраста в условиях современного дошкольного образования. Предпринята попытка разрешить противоречие между многообразием теоретических подходов к проблеме развития ребенка в дошкольном возрасте и необходимостью эмпирического изучения детерминант развития его личности. В качестве детерминанты рассматривается отношение ребенка к взрослому.

Ключевые слова: дошкольный возраст, отношение, детерминанты развития личности, личностные ожидания, партнер по общению.

FRANGIZ HALILOVA
(Stavropol)

ATTITUDE TOWARDS ADULTS AS THE FACTOR OF PERSONALITY'S DEVELOPMENT IN SENIOR PRESCHOOL AGE

The article deals with the theoretical and applied issues of the development of the personality of senior preschool age in the conditions of the modern preschool education. There is attempted to solve the contradiction between the variety of the theoretical approaches to the issue of children's development in preschool age and the necessity of the empirical study of the determinants of his personality's development. There is considered the child's attitude towards adults as determinants.

Key words: preschool age, attitude, determinants of personality's development, personal expectations, company.

Особенности развития личности в дошкольном возрасте достаточно полно изучены в отечественной (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.С. Мухина, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.) [2, 3, 6, 11, 16, 17] и зарубежной психологии (Г. Олпорт, Ж. Пиаже, Э. Эриксон и др.) [8, 9, 18]. Особое внимание этому возрасту как периоду в онтогенезе уделялось в связи с тем, что именно в период дошкольного детства происходит расширение границ познания окружающего мира, в том числе мира социального, и существенные преобразования личностных пространств, характеризующиеся в первую очередь возникновением целого ряда личностных новообразований – межличностного общения в разнообразных жизненных ситуациях, усвоение нравственных норм и подчинение мотивов, формирование произвольности поведения [12].

Проблема исследования приобретает новые аспекты и требует новых решений в связи с модернизацией системы образования. Одним из направлений Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [14] является формирование потенциала личности ребенка-дошкольника. В стандарте определены целевые ориентиры дошкольного образования, представляющие психологические и социальные характеристики достижений детей к окончанию дошкольного образования [15]. В этой связи возникает исследовательский интерес: как разрешить противоречие между многообразием теоретических подходов к проблеме развития ребенка в дошкольном возрасте и необходимостью эмпирического изучения детерминант развития личности детей старшего дошкольного возраста в условиях современного дошкольного образования.

По мере становления личности определенные факторы начинают играть ведущую роль в общей картине развития ребенка. В нашей работе будет осуществлено теоретическое переосмысление и эм-

пирическое исследование детерминант развития личности детей дошкольного возраста. В качестве детерминанты развития личности нами рассматривалась система отношения старшего дошкольника к взрослому.

Для ребенка, посещающего детский сад, взрослые представлены: родителями (родственниками), воспитателями и другими педагогическими работниками дошкольных образовательных организаций.

Отношения с другими людьми зарождаются и наиболее интенсивно развиваются в дошкольном возрасте. Первый опыт таких отношений становится тем фундаментом, на котором строится развитие личности на других этапах онтогенеза. От того, как сложатся отношения ребенка с общественным взрослым (воспитателем) и сверстниками в первом в его жизни коллективе – группе детского сада – во многом зависит последующий путь его личностного и социального развития.

В понимании категории «отношения» мы опирались на ее трактовку в исследованиях Б.Г. Ананьева, В.И. Мясищева [1, 7] и рассматривали формирование субъективного отношения в структуре личности как отношения «Я и Другой». Эта система отношений является отражением тех социальных отношений, в которые включается человек на разных этапах своего развития и жизнедеятельности. Формирование отношения осуществляется в следующей логике: принятие → понимание → оценка → осознание → личностный смысл → действие. Таким образом, отношение человека к разным сторонам действительности, вообще, и к Другому, в частности, может проявляться в рациональной, эмоциональной и практически-действенной формах.

Мы определяем то, что социальный мир и окружающие взрослые не противостоят ребенку и не перестраивают его природу, но являются органически необходимым условием развития его личности. Ребенок не может жить и развиваться вне общества, он изначально включен в общественные и межличностные отношения: источник развития находится не внутри ребенка, а в его отношениях с взрослым и сверстниками. При этом предметом деятельности общения является другой человек – партнер по общению как субъект, как личность. Эти вопросы стали объектом эмпирического исследования [13].

Анализ представлений детей о том, какого поведения ожидают от него близкие и мотивацию его ответа, какова реакция близких на его «обычные» и «необычные» поступки, позволил определить, к какому из двух видов личностных ожиданий относятся ответы ребенка:

- уверенно-оптимистические ожидания были определены у 32% дошкольников. Эти ожидания основаны на эмоциональном предвосхищении ребенком похвалы, одобрения близких взрослых и осознании того, что близкие люди поверят ему в самых неожиданных ситуациях. В этих ожиданиях отразилось обобщенное представление ребенка о том, что его положительно оценят близкие люди, уверенные в том, что он не может поступить плохо – «Хорошие дети всегда так поступают», «Мама знает, что я всегда помогаю», «Ни папа, ни мама не могли обо мне так подумать. Они знают, что я – хороший мальчик»;

- тревожно-пессимистические ожидания были определены у 68% дошкольников. Эти ожидания связаны с неуверенностью ребенка в положительной оценке его близкими взрослыми, чувством незащищенности, а иногда и страха, когда ребенок ощущает недостаток тепла и ласки со стороны взрослых. Ребенок дезориентирован в том, что скажут о нем близкие люди в случае плохого или хорошего поступка, т. е. обобщенных устойчивых представлений о том, каким его считают родители, у него нет, и он не знает, поверит ли мама или папа тому, что он не совершал плохого поступка.

Таким образом, подтверждается теоретический вывод о том, что предметом деятельности общения является другой человек – партнер по общению как субъект, как личность. Специфика потребности в общении состоит в стремлении к познанию и к оценке других людей, а через них – к самопознанию и самооценке. В нашем случае мы констатируем, что у всех детей выражена потребность в общении: отношения ребенка к миру опосредствованы его отношениями с взрослым, но знак этих отношений определяется взаимными ожиданиями, которые у каждого третьего дошкольника в группе не совпадают.

Результаты индивидуальной беседы с детьми и наблюдения за ними во время занятий в организованной воспитателем деятельности позволили зафиксировать эмоциональную направленность каждого ребенка на воспитателя, на его положительные и отрицательные воздействия.

Сопоставляя данные беседы и наблюдения, мы выяснили, адекватно ли дети оценивают отношение к себе и умеют ли соотнести это отношение с особенностями своего поведения. По результатам диагностики дошкольники были распределены по трем группам в зависимости от характера эмоциональной направленности на воспитателя и в соответствии со следующими показателями: чувствительность ребенка к переживаниям другого человека и его готовность откликнуться на эмоциональное отношение воспитателя:

- 1 группа – эмоционально восприимчивые дети;
- 2 группа – эмоционально невосприимчивые дети;
- 3 группа – дети с неопределенным отношением к взрослому.

Группу эмоционально восприимчивых детей составили 38% дошкольников. Их характеризует ярко выраженная положительная эмоциональная направленность на воспитателя, уверенность в любви педагога. Они адекватно оценивают его отношение к себе, очень чувствительны к изменениям в его поведении. Тон воспитателя, жест, поза служат источником возникновения эмоциональных переживаний.

Группу эмоционально невосприимчивых детей также как первую группу составили 38% дошкольников. Для них характерна отрицательная установка на педагогические воздействия, неадекватность откликов и на положительные воздействия воспитателя. Эти дошкольники часто нарушают дисциплину и порядок, не соблюдают установленные нормы. Усвоив по отношению к себе порицающее отношение, дети отвечают на него негативизмом или равнодушием. Удовольствия от общения с воспитателем они не испытывают и не ожидают.

Группу детей с неопределенным отношением к взрослому составили 24% дошкольников. Каждый четвертый ребенок в группе не проявляет активность и инициативу в общении с воспитателем, играет пассивную роль в жизни группы. По их внешним проявлениям трудно определить характер переживаний. Когда воспитатель их хвалит, они не выражают радости, так же как при осуждении – ни огорчения или смущения. Это свидетельствует об отсутствии у них опыта внешнего выражения своих эмоций.

Эти результаты коррелируют с результатами, полученными по методике «Личностные ожидания ребенка в общении со взрослыми» [13] и определяют проблемы в общении со взрослыми – принятие взрослым ребенка таким, какой он есть, удовлетворение потребности в общении с взрослым с позиции интересов ребенка и средств общения, которыми он владеет.

Анализируя результаты диагностики по методике «Мотивы взаимодействия детей со взрослыми» [Там же], мы пришли к выводу, что мотивы, побуждающие ребенка вступать в общение со взрослыми, связаны с тремя его главными потребностями: 1) потребность в впечатлениях; 2) потребность в активной деятельности; 3) потребность в признании и поддержке. Общение со взрослым составляет лишь часть более широкого взаимодействия ребенка и взрослого, в основе которого лежат указанные нужды детей. Для того периода детства, который мы изучали, наиболее типичны именно эти потребности.

Итак, мотивом общения для старшего дошкольника служит другой человек, его партнер по общению. В нашем случае коммуникации со взрослым мотивом общения, побуждающим ребенка обратиться к взрослому, совершив инициативный акт общения, или ответить ему, совершив реактивное действие, является сам взрослый человек.

Анализ экспериментальных результатов позволил утверждать, что условиями личностного развития являются: своевременное включение ребенка в систему социальных взаимоотношений; наличие рядом с ним развитых и разных личностей, психологию которых он может усвоить и поведению которых он в состоянии подражать; наличие эффективных методов воспитания, рассчитанных на то, чтобы передать растущему ребенку необходимую информацию для его личностного развития.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность. М.: Директ-Медиа, 2008.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008.
3. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. М.: Союз, 2006.
4. Куликов Л.В. Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб.: Питер, 2009.
5. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2009.
6. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. М.: Академия, **2006**.
7. Мясищев В.Н. Психология отношений: изб. психолог. труды. М.: Изд-во Москов. психол.-социал. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2011.
8. Олпорт Г. Становление личности : изб. тр. / под общ. ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002.
9. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: Международ. пед. академия, 1994.
10. Психология личности в трудах зарубежных психологов / сост. и общ. ред. А.А. Реана. СПб.: Питер, 2000.
11. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. СПб.: Питер, 2007.
12. Смирнова Е.О. Детская психология. М.: КНОРУС, 2013.
13. Урунтаева Г.А. Практикум по дошкольной психологии. М.: Академия, 2009.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 № 1155). [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 10.01.2020).
15. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования в вопросах и ответах: информац.-методич. сопровождение специалистов дошкольного образования / сост. Т.В. Гулидова, Е.А. Кудрявцева. Волгоград: Учитель, 2015.
16. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности: в 2 кн. М.: МПСИ, МОДЭК, 2005.
17. Эльконин Д.Б. Детская психология. М.: Академия, 2007.
18. Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: Питер, 2019.

Политология

УДК 323.1

А.И. МЯСОЕДОВ
(Москва)

ПОЛИТИКО-ДЕМОКРАТИЧЕСКАЯ ЭВОЛЮЦИЯ ТАЙВАНЯ В XX В.

Анализируется политическая ситуация на Тайване и ее влияние на отношения между двумя странами. Целью статьи является оценка и сопоставление высказываний лидеров основных политических партий и принятых ими мер по решению проблемы статуса острова и его отношений с материком. Исследуется политика руководства Тайваня в отношении зарубежных китайцев в XX в. Особое внимание было уделено политическим инициативам, которые оказали большое влияние на отношения с материковым Китаем

Ключевые слова: Китай, политика, демократизация,
Тайвань, материк.

ALEXEY MYASOEDOV
(Moscow)

POLITICAL AND DEMOCRATIC EVOLUTION OF TAIWAN IN THE XX CENTURY

The article analyzes the political situation in Taiwan and its impact on the relations between the two countries. The aim of the article is to evaluate and compare the statements of the leaders of the main political parties and the measures taken by them to solve the problem of the status of the island and its relations with the mainland. The author investigates the policy of Taiwan's leadership in relation to the foreign Chinese in the XX century. There is paid special attention to political initiatives that have had a great impact on the relations with the mainland China.

Key words: China, politics, democratization,
Taiwan, mainland.

Институт главы государства в Китае прошёл в XX в. длительную эволюцию. После революции 1949 г. он развивался по-разному в материковом Китае и на Тайване, в зависимости от конкретно-исторических условий на разных этапах развития обеих частей разделенного Китая. В процессе эволюции этого института по обе стороны Тайваньского пролива у него выявились как сходные черты, так и отличия, особенно существенные в последнюю четверть века.

На протяжении всего XX в. китайское правительство старалось налаживать и активно развивать дружественные связи со своей зарубежной диаспорой. Такое пристальное внимание было обусловлено возрастающим экономическим и политическим потенциалом зарубежных соотечественников. Независимо от смены руководства, политика правительства Китая выглядела как логическое продолжение и развитие основных принципов политики, проводимой предыдущей администрацией, объединённой общей логикой – «одними традиционными культурными корнями».

Изучая тему развития политико-демократических преобразований на Тайване, перед нами стояла цель выявить исторические закономерности и определить предпосылки эволюции данной уникальной системы, для чего были использованы следующие методы теоретических исследований: анализ и синтез, восхождение от абстрактного к конкретному, обобщение, анализ информационных материалов.

Идея Тайваня как де-факто суверенного государства, которое было жестоко подавлено за его де-юре «Зависимость Тайваня» от режима Гоминьдана во время Гаосюнского инцидента, на-

чало появляться на политической платформе оппозиционного лагеря в начале 1980-х годов. Хотя это было замаскировано как основное право человека в демократической системе, а не прямое требование о продолжении независимости Тайваня, требование самоопределения тайваньского народа в платформе кампании 1983 г. Данг-ваем (буквально, вне партии Гоминьдан), тем не менее, подготовил почву для возникновения альтернативного национальной идеи на общественно-политической арене. Неудивительно, что требование о самоопределении Тайваня было истолковано как радикальный акт открытой пропаганды независимости Тайваня консервативной фракцией внутри правящей КПП, особенно сектора безопасности, который выступил с применением более агрессивных репрессивных мер против оппозиции [4].

Поскольку новое поколение поднялось, чтобы бороться за лидерские роли в оппозиционном лагере после 1980 г., некоторые вновь появившиеся радикальные группировки переняли то, что Лу оставил в своей запрещенной книге 1979 г. и начал предлагать альтернативное национальное воображение, которое показало, что Тайвань как суверенное государство противодействовало эффективности китайской национальной идеи режима КПП в отказе от реализации полной демократии [1].

Связанное с этим изменение, которое последовало за появлением нового национального воображения, стало новым способом обеспечения справедливых политических прав для его граждан. Поскольку недавно появившееся тайваньское национальное воображение определило тайваньские и оффшорные острова как нормативную границу суверенного государства, это повлекло за собой новый стандарт. Таким образом, в новых тайваньских национальных системах материальные ресурсы теперь воспринимаются как граждане. Все права защищены и охраняются законом. Поскольку жители материков составляли менее 14% населения Тайваня, оппозиционный лагерь видел их чрезмерное представительство и в большинстве случаев подавляющее доминирование в своей политике, что свидетельствует о преднамеренной и систематической дискриминацией режима Тайваня в отношении местного населения и в средствах массовой информации. Хотя мы никогда не сможем точно знать, почему режим КПП позволил этому типу аргументов регулярно появляться в средствах массовой информации и даже в Национальном конгрессе в настоящее время, его последствия, вызвавшие противоположный аргумент оппозиционного лагеря, были, тем не менее, вполне очевидны [2].

После того, как ДПП объявила о своем учреждении в 1986 г. и заняла 11 мест в законодательных органах на выборах 1986 г., этнические вопросы стали предметом горячих дебатов на Национальном конгрессе в 1987 г. Хотя руководители оппозиционных кампаний уже давно бросают вызов режиму КПП, чтобы исключить тайванцев из справедливого политического участия, они вновь подняли этот вопрос на сессиях конгресса 1987 г. в оборонительной манере, т. е. отвергли аргумент этнических меньшинств, сделанный учеными из Маунтленда и политическими элитами. Эти дебаты были подробно освещены газетами, и они вызвали первую открытую дискуссию по этому вопросу в 1950 г.

Во время этих дебатов оппозиционный лагерь предложил новую концепцию этнического равенства, чтобы отвергнуть аргумент материков как этнического меньшинства на Тайване. Недостаточное представительство тайванцев в Национальном конгрессе (17%), высокопоставленные государственные должности (14%), центральный комитет Гоминьдана (13,6%), высокопоставленный военный персонал (4,3%), полиция (7,3%), и президенты университетов (25%) были раскрыты путем подсчета списков персонала этих учреждений, чтобы проиллюстрировать недостатки тайванцев как подлинного этнического меньшинства на Тайване. Демографический профиль тайванцев, составляющих 85% населения Тайваня, вместо того, чтобы требовать больше тайваньского представительства, был специально использован в качестве новой основы для оценки степени этнического неравенства на национальном уровне [11]. Возможная причина, по которой молодые элиты Mainlanders игнорируют эти «очевидные» факты этнического неравенства, состояла в том, что они сделали чрезмерное представительство Mainlanders в национальных учреждениях само собой разумеющимся, потому что они по-прежнему принимали китайскую национальную идею. Напротив, новый стандарт оценки этнического полити-

ческого равенства, предложенный ДПП, был разработан на основе неявного предположения о том, что Тайвань является де-факто суверенным государством [4].

Хотя спрос на независимость Тайваня по-прежнему был неприемлем для большинства тайванцев в 1980-х годах, требования к более этническому политическому равноправию в фактическом суверенном государстве Тайвань, которое было основной сущностью новой этнической концепции, начавшейся в 1987 г. стали уделять больше внимания тайванцам. В частности, стареющие жители Майнлендера Национального конгресса, которые проработали почти 40 лет с 1948 г. без переизбрания и все еще составляли большинство мест в Национальном конгрессе, были очень заметной и легкой мишенью для политических реформаторских требований оппозиционного лагеря. ДПП запустил новую кампанию по переизбранию всех мест в Конгрессе в ноябре 1987 г., организовав серию массовых митингов и демонстраций [8]. Растущее давление на реформирование Национального конгресса превратило некогда гордый «символ легитимности», представляющий весь Китай в политическую ответственность за режим Гоминьдана. Вопрос о правящем режиме КПП в это время состоял не в том, реформировать ли Национальный конгресс, а в том, насколько будут неизбежны реформы. Лагерь оппозиции начал предлагать наиболее радикальный пакет реформ: все места в Национальном конгрессе должны были избираться избирателями на Тайване, и никакие специальные места для представления китайских провинций на материке не должны резервироваться на новом конгрессе. Однако режим КПП весьма неохотно пошел на такие уступки по данным вопросам.

Символическое значение этой проблемы можно дополнительно проиллюстрировать путем пересмотра критических изменений в демократическом переходе Тайваня.

Согласно Линь Цзи-Вэнь, преобразование демократизации Тайваня имеет две уникальные характеристики по сравнению с другими случаями [1]:

- 1) правящий режим КМТ инициировал и активно участвовал в демократических преобразованиях, когда он находился у власти, и все же получил большинство голосов на каждых выборах;
- 2) режим Гоминьдан продолжал побеждать на выборах и доминировать в политике Тайваня после открытия избирательного конкурса.

После того, как в 1986–1987 годах покойный президент Цзян Цинго совершил демократические реформы, кандидат Гоминьдан, нынешний президент Ли Дэнь-хуэй, преемник Чанга после его смерти в 1988 г., смог выиграть первые популярные президентские выборы на Тайване в 1996 г. – оползень. Фактически, Гоминьдан был, вероятно, единственным авторитарным режимом, который остался у власти после перехода к демократизации в так называемой «демократизации третьей волны». Режим Гоминьдан оставался у власти до 2000 г., когда он потерпел поражение на вторых президентских выборах в ДПП из-за внутренней борьбы за власть [3].

Тем не менее был еще один важный аспект этого преобразования, помимо обычного аспекта демократизации: индигенность национальных политических институтов, которую обычно называют «локализация». Открытие выборов всех мест в национальных конгрессах и президента РПЦ избирателям на Тайване в 1990-х годах означало, что правящий режим КПП на Тайване официально изменил свою позицию в отношении прежнего требования КПП о том, что он законно представлял весь Китай. Фактически национальная структура, лежащая в основе Китая, и в основе всей национальной политической структуры после режима президента Гоминьдана в Тайване в 1949 г., постепенно сменилась недавно созданной национальной структурой, ориентированной на Тайвань, в котором национальные политические институты представляют только граждан Тайваня на национальной территории, которыми он управлял с 1949 г., а не всего Китая [11].

Это было существенное изменение, поскольку основным оправданием режима Го в отказе от полной демократии было то, что национальные учреждения на Тайване представляли временно потерянный Китайский материк в состоянии чрезвычайного положения. Это оправдание, которое может быть совершенно немыслимым с ретроспективной точки зрения, как показала практика, работало бо-

лее 30 лет, поскольку кандидаты КПП смогли выиграть все местные выборы (получили большинство голосов и победили в большинстве государственных учреждений) в течение периода [Там же].

Современные объяснения политологами политики демократизации на Тайване делятся на два типа аргументов. Первый тип аргумента обычно называют моделью политического процесса, в которой подчеркивается роль политических элит и их взаимодействия [7]. Учитывая, что режим Гоминьдана инициировал демократические реформы, когда он все еще находился в твердом контроле политики Тайваня, раннее объяснение демократизации.

Переход отводил критически важную роль в активных стратегиях и манипуляциях покойного президента Чан Цзин-го. Этот тип объяснения подразумевал, что Чанг разработал эти реформы из своих благих намерений. Другие немедленно критиковали это объяснение за то, что не принимали во внимание роль оппозиционного движения и чрезмерно подчеркивали влияние воли одного человека за счет исторических структурных давлений или факторов. Тезис, предложенный Ченг Тунь-жэнь, дал лучшее объяснение этому аргументу. По словам Чэна, ключ к политической либерализации Тайваня, открывшийся в середине 1980-х годов, – это изменение структуры политического сотрудничества и конкуренции между элитами разных фракций внутри правящего лагеря (реформистского или консервативного) и сложного лагеря (умеренного или радикального). В частности, сотрудничество между реформистскими и умеренными группировками позволило одержать верх в борьбе с консерваторами и радикалами из их соответствующих лагерей, которые составляли либерализационный переходный период. Лин Чиа-лунг также указал на меняющиеся модели сотрудничества элиты, когда он объяснил демократический переход Тайваня. Он утверждал, что при поддержке тайваньского народа и сотрудничестве элиты ДПП президент Ли Дэньхуэй из Гоминьдана смог осуществить важные демократические реформы в 1990-х годах [14].

Второй тип аргумента в пользу демократизации Тайваня также объясняет критический фактор действиями элит, основанных на нравственности. Ву Най-утверждал, что самым важным меняющимся фактором в демократическом переходе Тайваня было изменение взглядов правящих элит, которые бесстрашно столкнулись с угрозой репрессий и пожертвовали собой ради демократизации. Ву специально определил эти изменения в отношении лидеров оппозиции и их сторонников после 1979 г., когда все известные лидеры оппозиционного лагеря были арестованы за государственную измену и за их участие в инциденте, который привел к ранениям сотен полицейских во время их жестокого столкновения с демонстрантами [13]. Лидеров и сторонников оппозиционного лагеря обычно пугали репрессии режима Гоминьдана, но до инцидента 1979 г. они не решались открыто заявить о своей поддержке политических заключенных. Такая атмосфера помешала обычным гражданам активно участвовать в политической оппозиции или даже просто демонстрировать поддержку политической оппозиции. Ситуация изменилась, однако, когда восемь лидеров оппозиции были обвинены в государственной измене и публичном судебном разбирательстве в военном трибунале в связи с инцидентом в Гаосюне и символическим убийством трех членов семьи одного обвиняемого лидера (Линь И-сюань) во время судебного разбирательства 28 февраля 1980 г. Вместо того, чтобы признавать себя виновным и просить о помиловании во время военного трибунала, поскольку они «должны были» перед внутренней и иностранной прессой, лидеры оппозиции воспользовались возможностью первого открытого судебного процесса, чтобы выразить их убеждения в отношении демократии и выработать свою позицию по вопросу о самоопределении и независимости Тайваня, которые до сих пор считались политическими табу и могли стать государственной изменой, как было при открытых выступлениях в то время. Ву утверждал, что преданность лидеров оппозиции и жертвы за дело демократии побудили и вдохновили не только молодое поколение новых лидеров оппозиции, которые поднялись, чтобы заполнить позиции, освобожденные заключенными лидерами оппозиции, но и многих безразличных, и превратили их в поддерживающих или даже активистов оппозиционного лагеря [Там же].

Ярким свидетельством такого изменения было то, что этих политических заключенных считали героями в ходе избирательных кампаний, а их жены получали наибольшее количество голосов в своих

соответствующих округах, когда они бежали на государственные должности от своих мужей во время следующих выборов в начале 1980-х годов. Репрессивные меры, которые ранее были достаточно успешными в запугивании политических диссидентов, больше не были эффективным и надежным политическим вариантом для режима Гоминьдана [17]. Правящему режиму пришлось принять другую стратегию, т. е. признать существование оппозиционных групп и вести переговоры с ними и/или консультироваться с ними на выборах. Таким образом, критическое изменение состоит в том, что оппозиционные элиты игнорировали почти определенную участь репрессий и действовали на свои политические убеждения из своих моральных ценностей в отношении демократии.

Обе линии аргументов указывают на изменения в политических элитах, будь то модели сотрудничества или меняющиеся позиции лидеров оппозиции, когда они сталкиваются с репрессиями режима. Хотя эти аргументы достаточно сильны или даже убедительны в правильном определении и описании того, как критически изменились политические элиты в обоих лагерях, чтобы они способствовали демократическому переходу, аргументы не смогли объяснить, почему.

Самым значительным социальным и политическим изменением на Тайване в течение 1990-х годов, без всяких сомнений, является демократический переходный период. Этот переход, начавшийся в 1987 г., перевёл Тайвань из авторитарного режима в общество с более либеральной демократической политикой [6].

Примерно в то же время Тайвань стал свидетелем первого поляризационного внимания к вопросам этнической принадлежности, когда публичные дебаты по поводу того, какие группы следует считать этническими меньшинствами на Тайване вспыхнули в 1987 г., после того как законодатели Демократической прогрессивной партии подняли этот вопрос в ответ на противоположный аргумент, выдвинутый законодателями Гоминьдана на более ранних сессиях Конгресса, который затем привлек внимание средств массовой информации и широкой общественности [5].

После более чем 40 лет социальной интеграции среди тайванцев и жителей материкового Китая, двух основных этнических групп Тайваня, возрождение этнических проблем в общественной сфере, как правило, рассматривалось как печальный негативный побочный эффект от демократизации и как ущерб перспективам Тайваня хрупкой новой демократии [10].

Этническая напряженность и конфликты обострились и достигли кульминации в ходе избирательной кампании 1994 г. между восторженными сторонниками Китайской новой партии (КНП) и ДПП, в результате которых погиб один таксист и случались многочисленные инциденты насилия [12].

Таким образом, хотя демократический переход Тайваня первоначально был реакцией на растущие требования Тайваня к более широкому участию в политической жизни и средство правовой защиты от ранее установленной институциональной этнической дискриминации против тайванцев, что в конечном итоге привело к более гибкому и этнически справедливому политическому институциональному механизму, чем раньше, эти позитивные аспекты отношений между демократизацией и этнической принадлежностью быстро омрачались крайне негативными аспектами того, что произошло в дальнейшем [15].

Этнические вопросы политики обычно рассматривались как играющие небольшую роль в процессе демократизации Тайваня. С этой точки зрения вопросы этнической принадлежности были в лучшем случае второстепенными или мотивирующими факторами для политических претендентов, которые годами боролись за начатое дело. Таким образом, этнические проблемы были постоянными факторами и, следовательно, недостаточными для объяснения демократического перехода Тайваня.

Этот постулат особенно очевиден в существующих объяснениях демократизации Тайваня, которые, сильно недооценили важность вопросов этнической политики в этом переходном периоде [1]. Эта недооценка не только ограничивает силу существующих теорий демократизации Тайваня, но и искажает понимание причин, характера и перспектив этнических конфликтов в демократической системе, особенно в случае Тайваня.

Согласно существующему консенсусу среди ученых, переход состоит из двух фаз: этап либерализации (1987–1990 гг.) и этап демократизации (1991–1996 гг.). Либерализация началась в 1987 г., когда режим Гоминьдан отменил военное положение, которое действовало с 1949 г., сразу же после появления режима Гоминьдан в Тайване. Затем, в 1988 г. правящая Гоминьдан сняла запреты на формирование новых политических партий и публикации новых газет.

Демократизация началась в 1991 г., когда все места в Национальном собрании были открыты для выборов, впервые с 1948 г. В 1992 г. правительство избрало всех членов законодательного юаня (национальных законодательный орган). После восстановления Национального конгресса, состоящего из представителей всех китайских провинций на Тайване в 1950 г., регулярные выборы национальных мест в Конгрессе были приостановлены «в ожидании восстановления материкового Китая» режимом Гоминьдана в 1954 г. в соответствии с Интерпретацией № 31 Правил Конституционного суда, Судебный юань.

В период между 1969 и 1991 гг. только некоторые дополнительные места, которые составляли менее трети всех мест в Конгрессе, были избраны на Тайване в качестве меры, способной удовлетворить растущие требования в отношении политического участия тайванцев. Преобразование завершилось в 1996 г., когда Китайская Республика (КР) была впервые избрана прямым голосованием. Ранее президент КР был избран членами Национальной ассамблеи, в которой преобладали члены Совета материкового Китая, представляющие все китайские провинции до 1991 г. [9].

До переходного периода Гоминьдан ограничил основные демократические политические права граждан для организации политических партий, выражения разных мнений и избрания государственных должностных лиц на самом высоком уровне. К 1996 г., когда эта политическая трансформация была завершена, правительство выполнило почти все основные требования в отношении политических реформ, проведенных оппозиционным лагерем с 1970-х годов.

Литература

1. Головачёв В.Ц. Изучение этнической истории Тайваня в российском востоковедении XIX–XXI вв. // Восток. Афро-Азиатские общества: история и современность. 2012. № 6. С. 162–170.
2. Головачёв В.Ц. Этническая история и политика Тайваня в трудах тайваньских учёных (эволюция историографических подходов в 1980–2010 гг.) // Общество и государство в Китае. 2012. Т. 42. № 2. С. 292–299.
3. Карл Т.Л., Шмиттер Ф. Демократизация: концепты, постулаты, гипотезы (Размышления по поводу применимости транзитологической парадигмы при изучении посткоммунистических трансформаций) // Полис. Политические исследования. 2004. № 4. С. 6–27.
4. Котова Т.М. Китайцы за рубежом и их роль в политике Китая. М.: Институт Дальнего Востока, 1983.
5. Ли Минхуань. Тайвань хайгуй юй Тайвань чжэнчжи // Дуннань янь-цзю. 2012. № 2.
6. Малявин В.В., Чэнь Цзя-вэй. Демократическая прогрессивная партия и особенности политического строя на Тайване // Проблемы Дальнего Востока. 2012. № 6. С. 118–129.
7. Мясоедов А.И. Модели конструктивного управления конфликтами в современных организациях // Научный журнал «Дискурс». 2018. № 2(16). С. 96–103.
8. Общая теория права и государства / В.С. Афанасьев, С.В. Липень, Т.Н. Радько. 5-е изд. М.: Норма: ИНФРА-М, 2010.
9. Отказ от теории наследования государства и теории расколотого государства ради содействия рождению нового государства: теория нового Тайваньского государства // Теория и история движения за независимость Тайваня / под ред. Чжуан Ваньшоу. Тайбэй, 2002.
10. Политическая система и право КНР в процессе реформ 1978–2005. М.: Рус. панорама, 2007.
11. Трошинский П.В. Правовая система Китая. М., 2016.
12. У Найдэ. Хлеб и любовь: к вопросу об изменениях национальной идентичности населения Тайваня // Тайваньская политология. Тайбэй, 2005.
13. Чэнь Цзя-вэй. Социальная база Демократической прогрессивной партии Тайваня // Клио. 2013. № 1(73). С. 35–40.
14. Энциклопедия зарубежных китайцев. Политика и законодательство. Пекин: Хуацяо чубаньшэ, 2000.
15. Case for Political Reconciliation // Asian Perspective. 2010. Vol. 34. № 4.
16. Cody E. Taiwan vote may boost independence // Washington Post. 2004. December, 11. P. A16.
17. Smith A.D. National Identity. L.; N.Y., 1991.
18. Smith A.D. Nationalism. Cambridge, 2010.

Химия

УДК 54

Т.Г. ШТЕФАНОВА, И.Д. БЕЗУГЛОВ, В.Н. ПРОКШИЦ
(Волгоград)

ФИЗИКО-ХИМИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОБРАЗЦОВ ПРИРОДНЫХ ВОД ВОЛГО-АХТУБИНСКОЙ ПОЙМЫ

В данной работе пробы, взятые из поверхностных источников по направлению движения «х. Бобры – Средняя Ахтуба», были химически изучены на предмет превышения предельно допустимого значения концентрации, или ПДК. Рассмотрены физико-химические методы анализа. Сделаны выводы относительно химического состава поверхностных вод, результаты соотнесены с исследованиями других учащихся по этой теме.

Ключевые слова: физико-химические методы анализа, ПДК, ГОСТы, анионы, катионы, интегральные характеристики.

TATIANA SHTEFANOVA, IVAN BEZUGLOV, VLADIMIR PROKSHITS
(Volgograd)

PHYSICAL AND CHEMICAL CHARACTERISTICS OF SAMPLES OF NATURAL WATER OF THE VOLGA-AKHTUBA FLOODPLAIN

The article deals with the samples taken from the surface sources of the direction “Bobry – Middle Akhtuba” that were studied chemically for the purpose of the excess of the permissible exposure limit. There are considered the physical and chemical methods of the analysis. The authors conclude about the chemical composition of the surface water. The results are correlated with the researches of the other students concerning the theme.

Key words: physical and chemical methods of analysis, permissible exposure limit, Russian National Standard, anion, cation, integral characteristics.

Тема исследования является актуальной, т. к. в природном парке «Волго-Ахтубинская пойма» расположены крупные сельскохозяйственные предприятия, фермы, дачные участки и населенные пункты, которые оказывают определенное влияние на водные и растительные ресурсы парка. В настоящее время развитию парка уделяется большое внимание: систематически проводятся гидрохимические и биологические исследования, очистка и реконструкция водных систем, повышаются требования к составу и очистке используемых водных ресурсов.

Цель исследования: изучить химический состав образцов природных вод Волго-Ахтубинской поймы, выявить уровень возможного антропогенного воздействия и сделать выводы об использовании вод в хозяйственно-бытовой деятельности.

Задачи:

1. Изучить литературу по тематике исследования.
2. Освоить методики физико-химического анализа природных вод.
3. Определить географию исследования и места отбора проб поверхностных вод Волго-Ахтубинской поймы.
4. Осуществить отбор образцов воды из отдельных источников и провести их анализ.
5. По полученным результатам сделать выводы.

Пробы природных вод Волго-Ахтубинской поймы отобраны в осенний период 2018 г. в направлении «х. Бобры – р. Ахтуба». Применены физико-химические методы исследования природных вод, адаптированные к имеющимся лабораторным условиям и отражающие требования ГОСТов [1, 2]. Анализ проб осуществлен в лаборатории химии на кафедре «Теория и методика биолого-химического образования и ландшафтной архитектуры» ВГСПУ. Работа выполнена в рамках учебно-исследовательского проекта Всероссийского конкурса имени В.И. Вернадского.

Объекты исследования: 1. х. Бобры, рукав Волги; 2. ер. Верблюд; 3. ер. Судомойка; 4. оз. Запороное; 5. оз. Дегтярное; 6. ер. Гнилой; 7. ер. Осинки; 8. р. Ахтуба; 9. оз. Ильмень (луж.); 10. ер. Пахотный; 11. оз. Ильмень; 12. р. Волга.

Применены следующие методы анализа:

Определение анионов

Хлорид-ион Cl^- – титрованием рабочим раствором нитрата серебра в присутствии реагента-индикатора хромата калия; сульфат-ион SO_4^{2-} – качественно с полуколичественной оценкой с применением реактива хлорида бария; нитрат-ион NO_3^- – качественной реакцией с дифениламином; гидрокарбонат-ион HCO_3^- – титрованием рабочим раствором соляной кислоты в присутствии индикатора метилового-оранжевого.

Определение катионов

Общее железо Fe^{3+} – метод основан на взаимодействии железа (III) в сильноокислой среде с роданидом аммония или гексоцианоферратом (II) калия; ионы марганца Mn^{2+} – колориметрическим методом с применением персульфата аммония в присутствии ионов серебра. Методики определения данных тяжелых металлов описаны в работе более подробно.

Ионы кальция и магния Ca^{2+} и Mg^{2+} определены комплексонометрическим методом [3].

Определение интегральных характеристик

Водородный показатель pH измерен на приборе «рН-метр» с применением селективного электрода; окислительно-восстановительный потенциал (ОВП) – на приборе «Мультитест» с применением платинового электрода. Сущность потенциометрического метода анализа изложена ниже.

Минерализация (сухой остаток) определена на приборе кондуктометре-солемере КСЛ-101 [4]; окисляемость – перманганатометрическим методом по Кубелю; общая жесткость – трилонометрическим методом [3].

Определение общего железа методом визуальной колориметрии [1, 2, 3]

Реактивы

- персульфат аммония;
- квасцы железоммонийные;
- аммоний роданистый (роданид) или калий роданистый;
- кислота соляная 1,19 г/мл;
- водорода перекись, 33%-ный раствор;
- вода дистиллированная.

Приготовление основного стандартного раствора железоммонийных квасцов

0,8836 г свежеперекристаллизованных железоммонийных квасцов, взвешенных с погрешностью не более 0,0002 г, растворяют в мерной колбе вместимостью 1 л в небольшом количестве дистиллированной воды, добавляют 2 мл концентрированной соляной кислоты и доводят до метки дистиллированной водой.

Приготовление рабочего стандартного раствора железоммонийных квасцов

Рабочий раствор готовят в день проведения анализа разбавлением основного раствора в 10 раз дистиллированной водой. 1 мл раствора содержит 0,01 мг железа.

Приготовление раствора роданистого аммония или роданистого калия

50 г роданида, взвешенных с погрешностью не более 0,5 г, растворяют в 50 мл дистиллированной воды.

Приготовление раствора соляной кислоты плотностью 1,12 г/см³

К 65 мл дистиллированной воды приливают 100 мл соляной кислоты плотностью 1,19 г/см³.

Приготовление шкалы стандартных растворов

В плоскодонные колбы вносят 1-2-3-6-1,2-2,4-4,8 мл рабочего стандартного раствора, доводят объем до 50 мл дистиллированной водой и проводят весь анализ. Получают серию стандартных растворов с содержанием железа 0,1-0,2-0,3-0,6-1,2-2,4-4,8 мг/л. Окраска шкалы стандартных растворов устойчива в течение 6 месяцев при хранении в темном месте.

Ход определения

Качественное определение с приблизительной количественной оценкой. В пробирку наливают 50 мл испытуемого раствора, добавляют 2 капли концентрированной соляной кислоты и несколько кристаллов персульфата аммония и 0,2 мл роданида аммония или калия. После внесения каждого реагента содержимое пробирки перемешивают. Обратите внимание на интенсивность цвета раствора.

Определение марганца методом визуальной колориметрии [1, 2, 3]**Реактивы**

- перманганат калия;
- ортофосфорная кислота 20%-й раствор;
- нитрат серебра 1%-й раствор;
- персульфат аммония.

Приготовление стандартного раствора перманганата калия

9 мл точно 0,01 н. раствора KMnO_4 вносят в мерную колбу вместимостью 100 мл, разбавляют дистиллированной водой до метки и перемешивают. 1 мл раствора содержит 0,01 мг Mn^{2+} .

Приготовление основного стандартного раствора сульфата марганца

0,2748 г MnSO_4 , прокаленного при 500°C , растворяют примерно в 10 мл разбавленной (1:4) горячей серной кислоты и доводят объем дистиллированной водой до 1 л. 1 мл раствора содержит 0,10 мг Mn .

Приготовление рабочего стандартного раствора сульфата марганца

Раствор готовят разбавлением 100 мл основного раствора до 1 л дистиллированной водой. 1 мл раствора содержит 0,01 мг Mn .

Приготовление шкалы стандартных растворов

В колбы вместимостью 50 мл вносят следующие количества основного стандартного раствора сульфата марганца (1 мл раствора содержит 0,10 мг Mn) 0,0; 0,5; 1,0; 5,0; 10,0. Затем в каждую колбу добавляют до 10 мл 20%-го раствора ортофосфорной кислоты, 10 мл 1%-го раствора AgNO_3 и около 0,3 г персульфата аммония. Добавляют дистиллированную воду до метки и перемешивают. Нагревают до кипения и держат на водяной бане 10 мин. Получают стандартную шкалу с содержанием Mn^{2+} 0,0; 0,05; 0,1; 0,2; 1,0; 2,0 мг/л соответственно.

Ход определения

В колбу вместимостью 50 мл внести 40 мл исследуемой воды. Затем добавить 10 мл 20%-го раствора ортофосфорной кислоты, 10 мл 1%-го раствора AgNO_3 и около 0,3 г персульфата аммония. Нагреть до кипения и держать на водяной бане 10 минут. Результат исследования оценивать со шкалой стандартных растворов.

Сущность потенциометрического метода анализа [4]

Метод основан на измерении электродвижущей силы гальванического элемента (т. е. зависимости электродных потенциалов от характера электродных процессов и активности веществ, участвующих в них). Появление электродного потенциала связано с электрохимическим процессом, происходящим на границе раздела металл-раствор. Измерение разности потенциалов (ЭДС) гальванических элементов с мембранными электродами можно проводить с помощью любого потенциометрического прибора. Для этой цели служат иономеры, рН-метры серии «Мультитест» и другие устройства. Эти физические приборы были использованы для определения водородного показателя рН, окислительно-восстановительного потенциала (ОВП) и общей минерализации (сухого остатка).

Результаты анализа образцов проб Волго-Ахтубинской поймы

В табл. 1, 2, 3 (см. на с. 51) номера проб соответствуют последовательности указанных выше объектов исследования (места отбора проб).

Таблица 1

Содержание анионов в анализируемых пробах воды

№ пробы	Cl, мг/л	SO ₄ ²⁻ , мг/л	NO ₃ , мг/мл	HCO ₃ , мг/мл
1	94	70	<45	152,5
2	60	30-35	45	140,3
3	75	30	45	207,4
4	83	40	<45	183
5	105	15	<45	158,6
6	76	25	45	189,4
7	112	30	>45	152,5
8	71	25	45	122
9	77	40	<45	244
10	76	35	<45	148,4
11	83	35	<45	146,4
12	98	80	<45	152,5
ПДК	350	500	45	300

Таблица 2

Содержание катионов в анализируемых пробах воды

№ пробы	Железо общ., мг/л	Mn ²⁺ , мг/л	Ca ²⁺ , мг/л	Mg ²⁺ , мг/л
1	>0,3	<0,1	62,1	8,4
2	<0,3	<0,1	47,1	9,6
3	<0,3	<0,1	62,1	8,4
4	<0,3	0,1	57,1	19,3
5	0,3	<0,1	58,1	3,6
6	0,3	<0,1	74,2	14,5
7	<0,3	<0,1	46,1	12,1
8	<0,3	<0,1	54,3	7,2
9	<0,3	<0,1	64,0	14,5
10	<0,3	>0,1	74,3	9,4
11	<0,3	<0,1	75,2	8,4
12	<0,3	<0,1	56,4	9,6
ПДК	0,3	0,1	140	85

Таблица 3

Определение интегральных характеристик проб воды

№ пробы	pH, ед.	ОВП, мВ	Минерализация по NaCl, мг/л	Окисляемость перм., мг O ₂ /л	Жесткость общ., мг-экв./л
1	7,4	233,5	247,3	7,6	3,8
2	7,6	357,8	218	9,7	3,1
3	7,1	333,3	281,5	12,9	4,4
4	7,3	329,7	255,3	10	4,4
5	7,1	344	357,4	16,4	3,2

№ пробы	pH, ед.	ОВП, мВ	Минерализация по NaCl, мг/л	Окисляемость перм., мг O ₂ /л	Жесткость общ., мг-экв./л
6	6,9	330,8	285,8	5,7	4,9
7	7	286,9	387	8,8	3,3
8	7,4	312,7	222,2	6,3	3,3
9	7,2	304,5	279,1	11,2	4,4
10	7,2	274,3	295	6,5	4,5
11	7	315	254	10,6	4,4
12	7,8	331,7	241	8,1	3,6
ПДК	6-9	Не гостирована	1000	5	7

Выводы:

1. Освоены физико-химические методы анализа природных вод на содержание основных компонентов (анионный, катионный состав и интегральные характеристики).

2. Химический состав водоемов по изученным параметрам в основном отвечает требованиям ПДК. Отмечено превышение значений ПДК в водоемах 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10 по следующим параметрам: окисляемость – во всех пробах, железо, марганец, нитраты – в отдельных. Это можно объяснить природными факторами и возрастающей антропогенной нагрузкой на эти водоемы. Все анализируемые воды можно отнести к умеренно жестким, с низкими показателями минерализации, с нейтральной или слабощелочной средой.

3. Результаты исследований в целом согласуются с ранее выполненными в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете работами по изучению состава природных вод Волго-Ахтубинской поймы [5, 6]. Полученные данные могут быть использованы для дальнейшего мониторинга состава водных ресурсов Волго-Ахтубинской поймы, оценки их экологического состояния и динамики изменений параметров. В направлении данных исследований могут принимать участие ученики школ и студенты.

Литература

1. Вода питьевая. Методы анализа. М.: Изд-во стандартов, 1976.
2. ГОСТ Р 51232-98 Вода питьевая. Общие требования к организации и методам контроля качества. Дата введения: 1999-07-01.
3. Новиков Ю.В., Ласточкина К.О., Болдина З.Н. Методы определения вредных веществ в воде водоемов. М.: Медицина, 1981.
4. Примеры выполнения методик химического анализа с использованием приборов серии МУЛЬТИТЕСТ. Научно-производственное предприятие «СЕМИКО», НПҚД. 421598.100 Д 2 изм. 6, Новосибирск, 2011.
5. Прокшиц В.Н., Дмитриев В.А., Балашова Л.М. Исследование поверхностных и грунтовых вод Волго-Ахтубинской поймы на содержание марганца и железа с определением общего солевого состава // Электрон. науч.-образоват. журнал ВГСПУ «Грани познания». 2015. № 2(35). С. 111–115. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1427895552.pdf> (дата обращения: 19.09.19).
6. Прокшиц В.Н., Коновалова Д.В., Николко К.А. [и др.] Активизация познавательной деятельности учащихся при изучении соединений металлов в школьном курсе химии // Актуальные вопросы теории и практики биологического и химического образования: материалы XIII Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. (апрель 2019 г., г. Волгоград). М.: Планта, 2019. С. 187–192.