

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Пензенский государственный университет» (ПГУ)

Педагогический институт им. В. Г. Белинского

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
им. В. Г. БЕЛИНСКОГО:
ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Сборник статей
научной конференции, посвященной 78-летию
Педагогического института им. В. Г. Белинского
Пензенского государственного университета

г. Пенза, 19 декабря 2017 г.

Под общей редакцией
кандидата физико-математических наук, доцента
О. П. Суриной

Пенза
Издательство ПГУ
2017

УДК 37
П24

П24 **Педагогический институт им. В. Г. Белинского: традиции и инновации** : сб. ст. науч. конф., посвящ. 78-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского Пенз. гос. ун-та (г. Пенза, 19 декабря 2017 г.) / под общ. ред. канд. физ.-мат. наук, доц. О. П. Суриной. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2017. – 250 с.

ISBN 978-5-907018-43-3

Включены статьи научной конференции, посвященной 78-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета, проходившей 19 декабря 2017 г. в г. Пензе.

Особое внимание уделено истории Педагогического института им. В. Г. Белинского, развитию педагогического образования в Пензенском крае, а также современным проблемам теории и практики психолого-педагогической подготовки студентов. Кроме этого, авторами рассмотрены актуальные вопросы физико-математического, естественнонаучного и информационно-технологического образования, социально-гуманитарных наук, лингвистики, лингводидактики, литературоведения и журналистского образования, физической культуры и спорта, методики преподавания иностранных языков.

Издание адресовано студентам, аспирантам, преподавателям образовательных учреждений и всем тем, кто интересуется решением проблем подготовки педагогических кадров.

УДК 37

Редакционная коллегия:
доктор философских наук, профессор *А. Б. Тугаров*,
доктор исторических наук, профессор *О. А. Сухова*,
доктор биологических наук, профессор *С. В. Титов*,
кандидат педагогических наук, доцент *В. Н. Морозова*
(ответственный редактор)

ISBN 978-5-907018-43-3

© Пензенский государственный университет, 2017

Эльмира Наилевна Акчурина

г. Пенза, e-mail: akchurina.elmira2014@yandex.ru

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Проблема трудностей социальной адаптации детей с задержкой психического развития (ЗПР) уже в дошкольном возрасте представляет собой немалый интерес для исследователей, что обусловлено высокой актуальностью вопроса и острой потребностью практики социальной работы, обучения и воспитания данной категории детей, в теоретическом обосновании подходов к рассмотрению проблемы и путей ее разрешения.

К числу основных первичных внешних признаков проявлений дезадаптации в теории социальной работы и психологии принято относить затруднения в развитии познавательной деятельности и различные нарушения основных форм поведения вследствие недостаточности эмоционально-волевой сферы.

Более того, определяются и основные факторы, способные стать причиной искажения хода процесса адаптации: недостатки социально-педагогической работы с детьми; длительная и массивная психическая депривация; соматическая ослабленность ребенка; эмоциональные нарушения [1, 65]. Большой вклад в исследование данной проблемы был внесен отечественными клиницистами, психологами и педагогами: Г. Е. Сухаревой, Т. А. Власовой, М. С. Певзнер, К. С. Лебединской, В. И. Лубовским и др.

Специфика социальной адаптации детей с задержанным развитием становится наиболее прозрачна, если рассматривать ее через призму тех особенностей, которые являются неотъемлемыми показателями данного типа дизонтогении. В частности, необходимо говорить об особенностях знаний и представлений таких детей относительно окружающей действительности и их места и роли в ней, о характере их деятельности и о взаимодействии со взрослыми и сверстниками, имеют место и особенности семейной социализации. Дети с задержкой развития иначе, чем нормально развивающиеся сверстники, воспринимают социальный мир и функционируют в нем: неадекватно, некритично, часто инфантильно. В связи с этим проблема социализации детей с ЗПР приобретает особую актуальность в теории и практике социальной работы.

Неоспорим тот факт, что наиболее ярко особенности социальной адаптации как процесса реализуются в деятельности, а точнее, в ведущем виде деятельности, воплощаясь в ее характерных чертах. В дошкольном возрасте ведущей является игровая деятельность, а значит именно через рассмотрение некоторых ее особенностей у детей с ЗПР, через призму ее характерных черт, можно выйти на взаимообусловленные показатели процесса социализации и игры.

Как правило, у данной категории детей наблюдается несформированность высших форм игровой деятельности. Соответственно, среди особенностей адаптации выделяется несформированность основных конструктивных форм межличностного взаимодействия, а также недостаточность организации поведения. Сюжет игры либо совсем отсутствует, либо ограничивается бытовым уровнем, способы общения и действия бедны, роль охватывает небольшое игровое общество и на короткий срок. Как в зеркальном отражении те же характеристики присущи и ходу социальной адаптации.

Более того, поведение ребенка во время игры также отличается специфичностью: детям с ЗПР свойственна обособленность во время игры, дети играют на своем территориальном пространстве, они не пытаются начать с товарищами совместную игру [2, 115].

Возвращаясь к проблеме взаимоотношений детей в процессе игры, необходимо подчеркнуть важность формирования коллективистического характера мотивов, которыми должна быть ориентирована их совместная деятельность, ибо авторитарный характер отношений уже изначально обусловлен разной степенью выраженности интеллектуального дефекта, а, следовательно, и разным уровнем сформированности всех сторон игровой деятельности у детей этой категории. В социальном плане эта особенность находит свое отражение в яркой выраженности стремления к лидерству у детей с ЗПР, но при этом отсутствием такового, либо по причине корригирующего воздействия, либо из-за неумения выбора конструктивных форм взаимодействия и преобладания игры и общения рядом, но не вместе.

У всех детей с ЗПР различной степени выраженности вычлениаются особенности мотивационно-целевой основы игровой деятельности. Это проявляется, в первую очередь, в резком снижении активности в области игрового поведения. А, значит, низкий уровень активности в плане установления социальных контактов и отсутствие избирательности во взаимодействии.

Наблюдаются и особенности операциональной стороны игровой деятельности. Это, в первую очередь, недостаточность внешних действий замещения. В области предметного мира замещение носит узкий, конкретный недостаточно произвольный характер.

Дети с ЗПР часто за конкретным предметом закрепляют конкретный заместитель. Та же тенденция отмечается при овладении ролью. Роль, один раз сыгранная ребенком, как бы закрепляется за ним, исполняется постоянно.

Та же узость и фиксированность характерна для исполнения ребенком его социальных ролей. Вероятно, поэтому почти не встречаются конфликты по поводу распределения ролей. Дети реализовывают их строго фиксированными способами, не углубляя и не развивая. Свообразны взаимодействия между двумя составляющими сюжетной игры – предметно-практической и социальной, которые связаны с трудностями в вычленении и осознании области межличностных отношений [4, 78].

В сочетании с недостаточностью процесса интериоризации умственных действий это приводит к «застреванию» на том уровне сюжетной игры, содержанием которой являются предметные действия и трудностям в переходе к сюжетным играм, основное содержание которых – отношения между людьми.

При этом мир отношений моделируется крайне поверхностно, примитивно, а зачастую просто неадекватно. Игровые правила в основном распространяются на моделируемый предметно-практический мир, а не на мир социальных отношений. Вероятно, внешняя логика реальных действий значительно больше доступна дошкольникам с ЗПР, чем логика социальных отношений, что обусловлено недостаточностью общения по линиям взрослый – ребенок, ребенок – ребенок, и, как одно из следствий этого, трудности в выделении, осмыслении, моделировании мира человеческих отношений [3, 212].

Таким образом, через рассмотрение особенностей игры и их проецирование на ход социальной адаптации возможно наиболее полное и адекватное выделение специфики вхождения ребенка с ЗПР в общество.

Построение подобных параллелей между игрой и социумом вполне оправдано, т.к. исключительно через игру ребенок овладевает социальными нормами, ролями и отношениями, а потому процесс игры и процесс социальной адаптации есть две стороны одной медали, находящиеся в ситуации взаимопроникновения и взаимообуславливания; они есть одновременно и причина, и следствие друг друга.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Иванова, Н. Н. Проблемы социальной адаптации детей с интеллектуальными нарушениями в раннем возрасте / Н. Н. Иванова // Дефектология. – 2004. – № 2. – С. 65–73.

2. Слепович, Е. С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития / Е. С. Слепович. – М. : Педагогика, 1990. – 115 с.

3. Рубчевский, К. В. Формы прохождения социализации личности / К. В. Рубчевский // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 2. – 212 с.

4. Калашникова, М. Б. Учет возрастной сенситивности при организации коррекционной работы с младшими школьниками с ЗПР / М. Б. Калашникова // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 2. – 78 с.

УДК 911.2+ 911.52

Наталья Сергеевна Алексеева

г. Пенза, e-mail: penzgeo@rambler.ru

ЛАНДШАФТНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ

Основным объектом изучения при ландшафтных исследованиях являются природно-территориальные комплексы (ПТК), представляющие собой исторически обусловленные и территориально ограниченные закономерные сочетания взаимосвязанных компонентов природы. Совокупность ПТК – есть иерархическая система, которая даёт характеристику особенностей природы отдельно взятой территории [1].

На территории Пензенской области с 2003 г. в летний сезон полевых практик сотрудниками и студентами кафедры «География» проводятся ландшафтные исследования. Методические особенности изучения и описания ПТК разработаны в ведущих научных ландшафтных школах страны: московской, ленинградской, воронежской, сибирской. Особенности применяемых методик при исследовании ландшафтов Пензенской области определялись в соответствии с особенностями физико-географического положения территории исследования, с особенностями равнинного характера рельефа, с особенностями изученности территории области.

Проводимые ландшафтные исследования традиционно подразделялись на три основных этапа: подготовительный, полевой и камеральный.

Первый этап включал в себя сбор фактического материала, непосредственно связанного с территорией исследования, в библиотеках, в фондах научных организаций, а также подборку тематических карт. При проведении работы непосредственно использо-

вались – топографическая карта Пензенской области масштаба 1:200000, геологические карты масштаба 1:200000, 1:126000 и 1:50000, карта лесов Пензенской области масштаба 1:200000, почвенная карта Пензенской области масштаба 1:300000. Данные по геологическому строению были получены из фондовых источников Росгеолфонда.

На подготовительном этапе исследования синтетическим путем была составлена (на основе топографической карты масштаба 1:200000) предварительная ландшафтная карта-гипотеза. Первоначально по топографической карте были выделены морфогенетические формы рельефа, которые сопоставлялись с материалами геологических карт. С полученными геолого-геоморфологическими комплексами, используя почвенную карту, устанавливались закономерности распространения почвенных разностей. По картам растительности и лесов региона определялся характер распространения фитоценозов.

Таким образом, были выявлены отдельные ПТК, их связи друг с другом, а также установлены взаимосвязи между отдельными компонентами ПТК. В результате получилась предварительная карта, отражающая границы ландшафтов, которые при проведении полевых исследований редактировались. Эта карта служила основой при выборе маршрутов для описания и ландшафтного изучения Пензенской области.

Второй этап (полевой) включал проведение полевых ландшафтных исследований по общепринятым методикам [1, 2]. Исследования включали непосредственную работу на точках комплексного описания, пешие обзорные маршруты, ландшафтное профилирование.

Комплексная характеристика ландшафтов проводилась во время маршрутных исследований и при работе на точках. Во время наблюдений на отдельных точках ПТК описывался по принятой в ландшафтоведении схеме [1, 2]. Первоначально проводилась адресная привязка, затем описывались характер рельефа, растительность, особенности почвенных горизонтов. Для исследования почв предварительно закладывался почвенный шурф. По общим геоморфологическим подходам к описанию литогенной основы территории проводилось описание основных форм рельефа.

Описание растительности проводилось согласно методике ботанических исследований. Видовая принадлежность растений выявлялась по определителям. Обилие и проективное покрытие разных растительных ярусов отмечалось в процентном соотноше-

нии. Описание почвенных горизонтов и определение типов почв проводилось согласно общепринятым методикам.

Во время работы на точках или по маршруту отмечались и фиксировались в полевом дневнике или в бланках описания, антропогенные изменения ПТК. Современные нарушения целостности ландшафтов чаще связаны либо с вырубками значительных лесных массивов, либо с распашкой, особенно в лугово-степных районах. Фиксировались нарушения почвенного покрова в основном, связанные с сельскохозяйственными работами, строительством, прокладкой транспортных путей, карьерными работами.

Для установления горизонтальной структуры ПТК, выявления взаимосвязей отдельных ПТК с особенностями литогенной основы, применяется метод комплексного ландшафтного профилирования. При проведении полевых исследований на территории Пензенской области закладывались комплексные ландшафтные профили. Значительная площадь района исследований позволила заложить комплексные ландшафтные профили, протяженностью более 600–700 м. Создание этих профилей позволило выявить наиболее типичные ландшафты отдельных участков области и проследить их смену с высотой. Также закладывались менее протяженные комплексные профили, в основном для выявления и обособления ПТК речных долин и овражно-балочной сети.

В ходе полевого периода проводилось полевое ландшафтное картографирование. Для этого были использованы данные, полученные в поле и предварительная ландшафтная карта-гипотеза.

За весь период ландшафтных исследований территория Пензенской области равномерно покрыта точками комплексного описания и наблюдения. Маршруты прокладывались таким образом, чтобы как можно точно выделить и описать все возможные ПТК и редактировать их границы.

На заключительном этапе проводилась обработка полученных в результате ландшафтного картографирования материалов. Выделенным природным комплексам присваивались названия и порядковые номера, после чего давалась подробная письменная характеристика. Уточнялась и была оформлена легенда к ландшафтной карте.

Результатом заключительного периода явилась ландшафтная карта Пензенской области масштаба 1:200000, с выстроенной иерархией ПТК и их характеристикой. Карта положена в основу электронной ландшафтной карты области, на которой постепенно будет отражена современная антропогенная нагрузка и различного

рода геоэкологические изменения. Ландшафтная карта Пензенской области используется сотрудниками кафедры «География» в рамках региональных геоэкологических исследований, в исследованиях, посвященных изучению культурных ландшафтов Пензенской области, а также в учебном процессе. На перспективу намечены ландшафтно-эволюционные работы. Наличие ландшафтной карты Пензенской области является важным для всех дальнейших исследований, так как любые данные, полученные в границах одного ПТК, могут быть экстраполированы на все природные комплексы этого типа, что позволит сократить сроки работ и сэкономить средства.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Раковская, Э. М. Методы комплексных физико-географических исследований : учеб. пособие для студентов вузов / Э. М. Раковская, В. К. Жучкова. – М. : Академия, 2004. – 368 с.

2. Видина, А. А. Методические указания по полевым крупномасштабным ландшафтными исследованиям (для целей сельскохозяйственного производства в средней полосе Русской равнины) / А. А. Видина. – М. : Изд-во МГУ, 1962. – 120 с.

УДК 911.3

Серафима Николаевна Артемова

г. Пенза, e-mail: art-serafima@yandex.ru

Марина Львовна Жогова

г. Пенза, e-mail: ksemar@ya.ru

ГЕОЭКОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОЦЕНКИ ВОДНЫХ РЕСУРСОВ ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ

Одной из значимых экологических проблем Пензенской области является обеспеченность водными ресурсами. При достаточно большой разветвленности речной сети водные ресурсы рек нашей области невелики, так как почти все реки берут свое начало в пределах области, имеют небольшую длину и незначительные расходы воды. Средний модуль годового стока колеблется от 3,5 до 5 л/с на 1 км [1]. Главная водная артерия области – река Сура, которая используется для водоснабжения населения городов Пенза и Заречный, является индикатором экологической обстановки в области. Это основная водная артерия на территории области с водо-

сборной площадью в пределах области 69 835 км² [1]. Из архивных документов бывшей Пензенской губернии известно, что раньше река была значительно полноводнее, чище и богаче рыбой [2]. По Суре из Пензы в половодье возили хлеб, вино и лес на корабельное строение. Славилась Сура большими уловами стерляди. С XVII века в области стали распахивать степи, вырубать леса, вытаптывать пастбища и луга, прокладывать дороги, строить города и села. Все это способствовало уменьшению подземного стока, увеличению плоскостного смыва, эрозии, заилению и обмелению рек. В 10 км выше города Пензы в 1978 г. на 212 км от истока Суры построено водохранилище, которое существенно изменило гидрологический режим реки. Негативные процессы, связанные с хозяйственной деятельностью привели к обмелению, загрязнению реки и обеднению ее экосистемы. К сожалению, эти процессы продолжают до сих пор. Необходима разработка подходов к рациональному природопользованию в бассейне реки.

Для изучения проблем сохранения водных ресурсов актуальны исследования, основанные на комплексном географо-экологическом подходе, который базируется на геосистемной концепции. Сущность геосистемной концепции заключается в представлении территории водосборов малых равнинных рек как природно-антропогенных геосистем локального уровня [3]. По результатам таких исследований разрабатываются мероприятия по улучшению экологической обстановки в водосборном бассейне. Наиболее важным мероприятием является оптимизация ландшафтной структуры, которая предусматривает рациональное размещение естественных и культурных угодий – лесных массивов, сельскохозяйственных полей, лугов, водоемов, застроенных территорий. С этих позиций ландшафтно-экологические исследования в бассейне Суры наиболее актуальны.

На первых этапах нами исследовались водосборные бассейны верховий реки Суры: исток реки в Ульяновской области и верховья реки Илим-Кадада, левого притока Суры в верхнем течении. Основные исходные данные собраны во время экспедиций и полевых практик студентов-географов. Геоэкологический анализ проводился с использованием данных дистанционного зондирования Земли (ДЗЗ) и современных ГИС-технологий.

Анализ космоснимков, проведенных ранее исследований [4] и данных полевых наблюдений 2017 г., позволил сделать следующие предварительные заключения о геоэкологическом состоянии верховий Суры. Согласно литературным источникам [1], Сура берет

начало у с. Сурские Вершины Ульяновской области, что недалеко от границ Пензенской области. В настоящее время у этого села создана плотина и пруд, а исток Суры находится выше по склону водораздела рек Суры, ее притока – р. Барыш и притока р. Волги – р. Сызранка на возвышенности Сурская Шишка (рис. 1). Место разгрузки грунтовых вод (истока реки) обнаружить не удалось, т.к. ручей протекает в лесу и не имеет постоянного водотока. Возможно, разгрузка осуществляется на склоне, в толщу четвертичных отложений и ручей имеет постоянный водоток лишь во влажные годы, в настоящее время постоянный водоток обнаружен в 5 км выше пруда у с. Сурские Вершины. Исток реки расположены на склоне Сурского плато высотой около 70 м (рис. 1). На профиле отмечена область возможной разгрузки грунтовых вод. Водораздельная поверхность сложена песчаниками и опоками палеогена и покрыта лесной растительностью. Подземные воды, дренирующие склон отличаются высокими показателями качества питьевой воды, относятся к типу гидрокарбонатно-кальциевых по химическому составу, имеют невысокую минерализацию. Дебет источника невысокий, что связано с понижением уровня грунтовых вод летом.

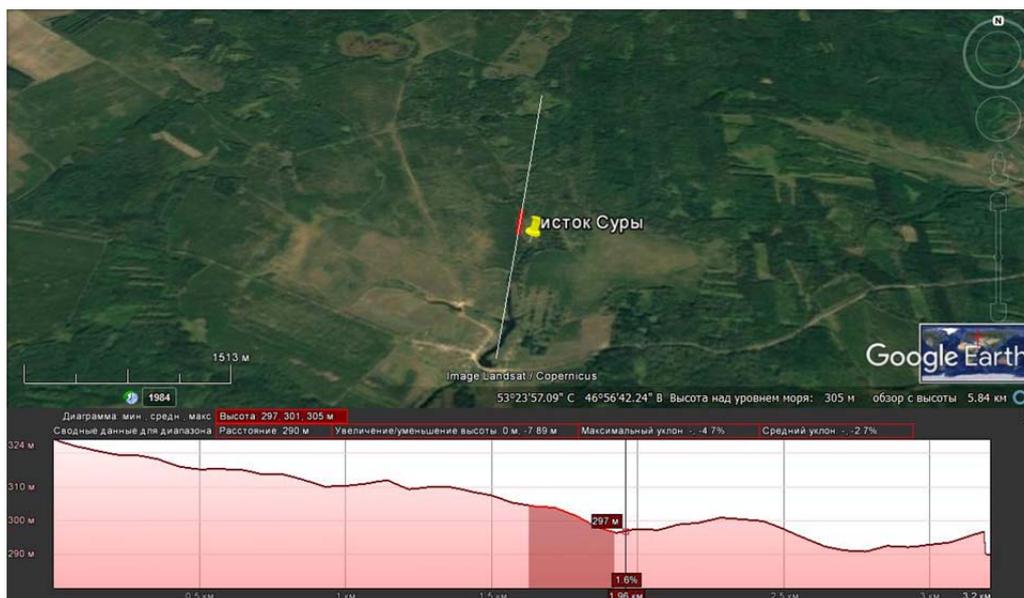


Рис. 1. Орографический профиль истока реки Суры

Водосборная площадь верховий реки, расположенная большей частью в Ульяновской области, в зоне лесов, и составляет около 80 км². Водораздельные и приводораздельные хвойно-широколиственные леса имеют большое экологическое значение. Они формируют подземный сток и пополняют воды реки Суры. Дешифрирование космоснимков позволило оценить экологическое

состояние ландшафтов водосбора как неудовлетворительное. Около 40 % лесной площади распаханно или занято зарастающими полями. Все леса нарушены вырубками, в структуре древостоя преобладает сосна сажаная. Это оказало большое воздействие на уменьшение водности реки, увеличение твердого стока и заиление русла.

Геоэкологические процессы протекают под влиянием как природных, так и антропогенных факторов. Так, например, исток Суры находится в пределах высокого плато Приволжской возвышенности, сложенного палеогеновыми породами (пески и песчаники) разной устойчивости. Это способствует высокой расчлененности и активной эрозионной деятельности. Уже через 5 км от истока падение реки составляет 35 м, речная долина имеет V-образную форму с крутизной склонов более 8°. Увеличению эрозионной деятельности реки способствует сведение лесов. Все это приводит к увеличению твердого стока, мутности воды и заилению.

Исследования верховий реки Илим-Кадада позволили сделать вывод об интенсивных экзогеодинамических процессах. Оврагообразование, оползни, осыпи, плоскостной смыв – это протекающие здесь процессы. Причем, наблюдения дают основание предположить о воздействии внутренней энергии Земли на эти процессы. Об этом свидетельствует: асимметрия склонов оврага Шут-Шуи расположенного на склоне р. Илим-Кадада, палеонтологические находки, выходы нижнепалеогеновых песков на одном из склонов оврага, а также рассказы местных жителей о погребенных реках и др. доказательства. На геологических обнажениях наблюдаются четыре слоя погребенных почв, что свидетельствует о четырех эрозионных циклах, связанных с поднятиями осевой части Приволжской возвышенности. На склонах обилие родников, каменные реки и россыпи обнаженных песчаников. Пологие склоны оврагов и оползневые тела задернованы. Однако растительность низкорослая, видовой состав ее обедненный, распространение – не сплошное, есть обнаженные почвы. Это свидетельствует о том, что ландшафты угнетены перевыпасом.

Геоэкологические исследования верховий реки Сура позволили сделать следующие выводы:

- 1) геоэкологические процессы, протекающие в верховьях реки, обусловлены как с природными, так и с антропогенными факторами;
- 2) основные проблемы, связанные с уменьшением водности реки, имеют унаследованный характер и связаны с нерациональным использованием земель в бассейне реки;

3) для сохранения водных ресурсов и улучшения экологической обстановки в водосборном бассейне необходима оптимизация ландшафтной структуры;

4) леса бассейна Суры в верхнем течении должны выполнять водоохранную роль, а выпас скота на склонах оврага должен регулироваться.

Работа выполнена в рамках гранта РФФИ (региональный конкурс).

Проект № 17-11-58005 а(р)

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ивушкин, А. С. Водорегулирующие сооружения / А. С. Ивушкин, И. М. Крышов, К. К. Кантеев. – Пенза : Пензенская Правда, 1993. – 270 с.

2. Пензенский край в истории и культуре России : монография / под ред. О. А. Суховой. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2014. – 526 с.

3. Коронкевич, Н. И. Геоэкологический анализ антропогенных воздействий на водосборы малых рек / Н. И. Коронкевич // Известия РАН. Сер.: Географ. – 2000. – № 4. – С. 74–82.

4. Артемова, С. Н. Геоэкологические исследования для целей ландшафтного планирования Пензенской области / С. Н. Артемова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Естественные науки. – 2013. – № 2 (2). – С. 110–119.

УДК 316.3

Елена Равилевна Баткаева

г. Пенза, e-mail: elenabatkaeva@rambler.ru

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ ВИРТУАЛЬНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Проблема социализации является актуальной практически на всех этапах развития общества. От того, насколько полно, органично и динамично человек усваивает основы жизни в социуме, его нормы, цели, ценности, элементарные правила общежития, во многом зависит не только воспроизводство обществом себя как целостности, но и его прогресс, обеспечение конкурентных преимуществ в современном мире.

В условиях стабильно развивающегося общества социализация представляет собой автоматический и консервативный механизм становления личности, трансляции социального опыта, усвоения ею культурной и ценностной системы присущей данному обществу. Однако процессы трансформации ведут к процессу значительного обесценивания консервативных способов социализации, что в свою очередь влечет социальную аномию и социальный дисбаланс в обществе.

Современный период становления и развития общества проходит под воздействием информационно-коммуникативной составляющей. В настоящее время такой составляющей является глобальная сеть Интернет.

Интернет является не просто очередной технической новинкой или технологией, это ключевой элемент информационной эпохи. Сегодня Интернет представляет собой социальную и информационную форму, и является универсальным социальным пространством свободной коммуникации и личного творчества.

По данным фонда «Общественное мнение» в России количество пользователей Интернета составляет 87 млн, притом, что 97 % пользователей составляет молодежь в возрасте от 16 до 29 лет [7].

Наиболее яркое использование глобальной сети Интернет выражается через использование социальных сетей (определенный онлайн-сервис и/или веб-сайт, предназначенный для организации социальной коммуникации и построения взаимоотношений в Интернете). Каждый день миллионы людей используют социальные сети, удовлетворяя свои потребности в коммуникации, работе, творчестве и т.д.

Рассматривая точки зрения на перспективы развития социальных сетей, стоит заметить, что эти перспективы зависят от целевой аудитории использующих эти сети. Без сомнения наиболее активной частью в плане использования социальных сетей является молодежь (составляющая еще и значительную часть пользователей Интернета – 97 %), которая рассматривается как активная социальная сила, всегда и везде несущая с собой инновации: информационные, коммуникативные и другие, а сайты социальных сетей становятся своего рода их проводниками в постоянно трансформирующемся обществе. К тому же они становятся мощными каналами формирования общих стилевых трендов и предпочтений. Сайты социальных сетей помогают молодым людям в самореализации, «самопрезентации», одобрение группы сверстников становится

более значимым, чем одобрение неким, часто отстраненным «обществом» [2].

В последние годы Интернет развивается очень быстро, и молодое поколение воспринимает его как основное средство образования и личной коммуникации, инструмент профессиональной деятельности, то есть как один из факторов и институтов социализации личности.

Таким образом, можно утверждать, что глобальная сеть Интернет в целом и социальные сети в частности претендуют на замену классических институтов социализации, и на роль ключевого агента социализации. Все это дает возможность говорить о феномене киберсоциализации – социализации личности в киберпространстве [3].

Необходимость организации жизнедеятельности человека в Интернет-пространстве с каждым днем становится все реальнее и актуальнее. Практически для каждого современного человека стало обязательной компонентой быть зарегистрированным и пользоваться хотя бы одной социальной сетью, вести блог и быть всегда в режиме «он-лайн».

То, что социальные сети стали неотъемлемой частью нашей повседневности вполне очевидно. И если утверждение о том, что «сегодня значимость социального субъекта определяется его информированностью и принадлежностью к виртуальным сообществам, реализованным с помощью Web-технологий, выглядит несколько спорным, то вполне можно согласиться с мнением, что «виртуальные сообщества становятся объективной реальностью и оказывают влияние на системные свойства социума» [5].

Рассуждая о влиянии глобальной сети Интернет и социальных сетей на социализацию современной молодежи, можно выделить следующие функции виртуальных социальных сетей:

1. Самовыражение. Социальные сети предоставляют довольно широкие возможности человеку выразить себя. Например, через размещение собственных фотографий, через публикацию письменного текста, через дискуссии на какие-либо темы.

2. Коммуникация и социализация («киберсоциализация»). Главная функция социальных сетей, ради которой они и создавались – это общение, налаживание контактов с людьми. Важным аспектом отличия онлайн-общества от других видов сообществ является тот факт, что доступные их участникам прямые информационные взаимодействия дают людям лучшие возможно-

сти для управления потоком событий и согласования своей деятельности в реальном времени [6].

3. Развлечение. Для современной молодежи социальные сети стали местом времяпрепровождения (прослушивание музыки, просмотр фильмов, чтение заметок, публикаций и т.д.).

4. Образование (профессиональная). Сети предоставляют широкие возможности для размещения разнообразной полезной информации, которая может быть использована в образовательных целях. Также это общение с ученической и студенческой аудиторией.

5. Информационная. Уже ведутся дискуссии о возможности или невозможности рассматривать различные социальные сети или блоги с точки зрения нового типа СМИ. Одно бесспорно – какая-то часть информации распространяется и черпается именно через сети.

Социализация Интернета, ставшая реальностью благодаря развитию социальных сетей, способствовала и будет способствовать грандиозному распространению всемирной паутины на планете. Социальные связи в среде социальных сетей несколько специфичны, настолько и противоречивы – устойчивы, но безличностны и мимолетны, привлекательны и перспективны, но полны опасностей, по-своему уникальны, так как виртуальны, но сформированы реальностью и, во многом, конструируют эту самую реальность. И при всей их специфике, социальные связи в социальных сетях – это по-прежнему людские связи и здесь по-прежнему действуют людские законы и правила. В этой цифровой реальности имеется квазижизнь и мыслящие существа, и эта реальность зависит от мыслящих существ [4].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Давыдов, А. А. Социология изучает блогосферу / А. А. Давыдов // Социс. – 2008. – № 11. – С. 97–98.
2. Омельченко, Е. Л. Молодежный активизм в России и глобальные трансформации его смысла / Е. Л. Омельченко // Журнал исследований социальной политики. – Т. 3, № 1. – С. 59–87.
3. Плешаков, В. А. К вопросу об определении понятия «социализирующая среда» в социальной педагогике / В. А. Плешаков // Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования : межвуз. сб. науч. тр. – Калининград : Балтийский институт экономики и финансов, 2000. – Вып. 4. – С. 107–109.
4. Тоискин, В. С. Антропологическое измерение социальных сервисов интернета : учеб. пособие / В. С. Тоискин, А. В. Шумакова, В. В. Красильников. – Ставрополь : Изд-во СГПИ, 2012. – С. 34.

5. Тоискин, В. С. Классификация социальных сетей Интернет как элементов социальных структур. – URL: <http://econf.rae.ru/article/7041> (дата обращения: 29.10.2017).

6. Чудова, Н. В. Особенности образа «Я» жителя Интернета. – URL: <http://psy-factor.org/lib/chudova.htm> (дата обращения: 02.11.2017).

7. Развитие Интернета и его значение. – URL:<http://www.bizhit.ru> (дата обращения: 06.11.2017).

УДК81'13

Маргарита Павловна Болотская

г. Пенза, e-mail: margarita_bolotskaya@mail.ru

МОДАЛЬНОСТЬ КАК ГРАММАТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ В КУРСЕ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА

Рассмотрение модальности как грамматической категории предполагает определение места её в системе изучения частей речи, установление связи с глагольным наклонением, модальными словами, характеристикой предложения с точки зрения реальности-ирреальности, анализ семантических средств выражения модальности и, наконец, характеристику наиболее трудных вопросов, связанных с её изучением.

Сложность изучения модальности и средств выражения её в русском языке обусловлена, прежде всего, тем, что термин «модальность» используется для обозначения широкого круга явлений, неоднородных по смысловому объёму, грамматическим свойствам и по степени оформленности на разных уровнях языковой структуры. Кроме того, вопрос о границах этой категории разными исследователями решается по-разному. К сфере модальности относят: противопоставление высказываний по характеру их коммуникативной целеустановки; противопоставление по признаку «утверждение-отрицание»; градации значений в диапазоне «реальность-ирреальность», разную степень уверенности говорящего в достоверности формирующейся у него мысли о действительности; различные видоизменения связи между подлежащим и сказуемым, выраженные лексическими средствами [1, 303]. Кроме названных, отмечают ещё оценочность – «положительное – отрицательное отношение к описываемым событиям в целом или к их отдельным элементам» (Т. В. Шмелёва); экспрессивность – наличие или отсут-

ствие выразительной образности, сознательно используемой говорящим для активного воздействия на слушающего (Е. М. Галкина-Федорук); выражение оценки говорящим адресата сообщения (В. В. Виноградов), а также подчёркивание говорящим отдельных наиболее важных, с его точки зрения, смысловых частей сообщения (В. В. Виноградов).

К разряду сложных относится и вопрос о соотношении объективной и субъективной модальности. Главным средством оформления модальности, выражающей отношение сообщаемого к действительности в плане реальности-ирреальности (объективной модальности), является категория глагольного наклонения (формы изъявительного наклонения противопоставлены формам повелительного и сослагательного). Формы изъявительного наклонения теснейшим образом связаны с категорией времени, поэтому объективная модальность органически связана с категорией времени и дифференцирована по признаку временной определённости. С другой стороны, нельзя не признать, что даже такое яркое средство выражения объективной модальности, как наклонение, может совмещать объективную модальность с субъективной, если формы наклонения выступают в несвойственном для них значении (повелительное в значении сослагательного; сослагательное в значении повелительного; изъявительное в значении повелительного; кроме того, инфинитив может выступать в значении изъявительного и повелительного наклонения). При рассмотрении модальности важно обратить внимание студентов на то, что субъективная модальность охватывает всю гамму реально существующих в естественном языке разноаспектных и разнохарактерных способов квалификации сообщаемого и реализуется, прежде всего, с помощью слов знаменательных частей речи, имеющих значение необходимости, возможности/невозможности; модальных слов; модальных частиц для выражения неуверенности, предположения, недостоверности, удивления, опасения; междометий.

В процессе изучения средств выражения объективной и субъективной модальности принципиально важно показать студентам, что: 1) средства субъективной модальности способны «перекрывать» объективно-модальные характеристики, образуя в модальной иерархии высказывания квалификацию «последней инстанции», при этом объектом факультативной оценки может оказаться любой информативно значимый фрагмент сообщаемого»; 2) «семантический объём субъективной модальности шире семантического объёма объективной модальности».

ёма объективной модальности; значения, составляющие содержание категории субъективной модальности, неоднородны, требуют упорядочения; многие из них не имеют прямого отношения к грамматике» [1, 303].

Кроме того, вузовская практика преподавания русского языка предполагает исследование текстообразующего потенциала модальных конструкций: они помогают передать мысль ярко, выпукло, с уточняющими смысловыми отношениями. Их инородность заключается лишь в изолированности позиции, интонационной и грамматической выделенности в составе предложения. В смысловом же отношении они тесно и непосредственно связаны с содержанием высказывания. Дополнительный смысл, вносимый модальными словами, становится не менее весомым в ходе повествования, чем значимыми членами предложения, а само предложение – более информативным и выразительным [2, 11].

Очевидно, что модальный план является очень важным и необходимым элементом любого высказывания, языковая форма играет активную роль в организации языковой семантики, «поэтому при рассмотрении падежа как важнейшей грамматической категории необходимо учитывать падежные значения, связанные не только с внеязыковой действительностью, но и с модальностью» [3, 127].

Важность изучения данной темы определяется, наконец, и тем, что «значительный ряд семантических неологизмов, возникших на рубеже XX–XXI вв., содержит в своих значениях те коннотации и оценки, которые отражают аксиологическую иерархию русской лингвокультуры» [4, 155]; в связи с этим необходимо ориентировать студентов на исследования, связанные с поиском собственно языковых аспектов изучения модальности, а также на изучение специфики оформления этой категории с учётом контекстуальных условий.

Изучение модального плана открывает большие возможности для знакомства студентов с важным и необходимым элементом смысловой организации предложения, имеющим сложную и противоречивую историю вопроса, отражающим различные этапы развития лингвистической мысли; способствует формированию у студентов навыков проблемного анализа материала, преодолению схематизма в рассмотрении многоаспектных категорий; позволяет показать связь морфологии и синтаксиса, подчеркнуть значимость семантики для квалификации той или иной формы, что важно для общелингвистической подготовки будущих учителей-словесников,

для формирования у них представлений о системности языковых явлений, полифункциональности языковых единиц.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М. : Сов. энциклопедия, 1990.
2. Болотская, М. П. Взаимодействие модальных слов со структурой и содержанием текста художественного произведения / М. П. Болотская // Русский язык: проблемы функционирования и методики преподавания на современном этапе : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 25-летию кафедры русского языка как иностранного (г. Пенза, 25–27 сентября 2013 г.) / под ред. д-ра филол. наук, проф. В. В. Шмельковой. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2013. – С. 11–13.
3. Болотская, М. П. Падеж как одно из средств выражения модальности в пьесе «Дядя Ваня» А. П. Чехова / М. П. Болотская // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. – 2011. – № 23. – С. 124–127.
4. Васильева, Г. М. О лингвокультурологическом подходе к описанию новых метафорически мотивированных значений в контексте задач учебной лексикографии / Г. М. Васильева // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2013. – № 4 (28). – С. 147–156.

УДК 316.6

Юлия Сергеевна Бузыкина

г. Пенза, e-mail: ylamart@yandex.ru

Ольга Викторовна Пчелинцева

г. Пенза, e-mail: ylamart@yandex.ru

АДАПТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

В настоящее время проблема адаптации обучающихся получает все новое звучание. Исторически сложилось, что в нашей стране существует многообразие национальных и этнических культур, что на первый взгляд создает благоприятные предпосылки для поликультурного образования, в котором каждый обучающийся, независимо от идентичности, в процессе обучения имеет равные возможности для реализации своих потенциальных способностей. В последнее время школа все чаще становится многонациональной, включает в себя образовательные классы, состоящие из принадле-

жащих к разным культурам, учеников, имеющих свои ценности, культурные традиции, способы общения, язык.

Таким образом, с одной стороны, поликультурная среда школы создает условия для освоения учениками универсальных для любого этноса способов познания окружающей действительности, а с другой, – возникает возможность диалога разных культур на эмоциональном уровне, что способствует развитию элементов каждой культуры в отдельности.

Поликультурное образовательное пространство представляет собой не только учреждения, специально созданные и предназначенные для воспитания и образования подрастающего поколения, но и другие социальные системы и явления – общественные процессы, средства массовой информации, ценностные ориентации – все то, что обуславливает глубокие изменения в многокультурном обществе. Поликультурная образовательная среда характеризуется, в первую очередь, открытостью, способностью быстро реагировать на возникающие образовательные потребности человека и социума, осуществляет образовательный процесс с учетом этнокультурного фактора, одновременно создавая условия для познания другой культуры, что способствует воспитанию толерантного отношения между ее участниками.

Рассматривая толерантность в парадигме изучения социальных установок, отметим, что по своей структуре она имеет три компонента – аффективный, когнитивный и поведенческий компоненты. Таким образом, при формировании у молодежи толерантного отношения следует ориентироваться на возможность работы со всеми тремя компонентами толерантного отношения и ориентироваться на специфику основного вида деятельности обучаемых [1, 132].

Кроме того, в поликультурном образовании отражаются специфические характеристики культурного многообразия, что способствует процессу социализации учащихся разных национальностей, формированию различных культурных сред, где через приобретение опыта культуросообразного поведения осуществляется адаптация личности. Исходя из выше сказанного, посредством общения с представителями разных национальностей и вхождения в культуру другого этноса, основные задачи поликультурного образования заключаются в развитии и становлении личности ребенка в процессе его социализации и адаптации в образовательной среде, выработке умений идентифицировать собственную этно-

культуру в условиях поликультурного социума, а также формирования доброжелательного отношения к сверстникам и взрослым других национальностей, уважении к национальному разнообразию своей страны.

Адаптация в поликультурной среде представляет собой сложный процесс, благодаря которому ребенок достигает соответствия с новой культурной средой. Этот процесс состоит не только в приспособлении, но и сопротивлении, стремлении изменить как среду, так и себя.

Проблема адаптации людей к другой культурной среде становится все более актуальной, является предметом исследований Дж. Берри, С. В. Васильевой, Н. М. Лебедевой, К. Оберга, Т. Г. Стефаненко и др.

Так, Н. М. Лебедева под адаптацией понимает процесс и результат взаимодействия этнических групп, как единых и целостных субъектов межгруппового взаимодействия и взаимовосприятия [2]. «Успешной» адаптацией таких групп может считаться межэтническая интеграция, при которой сохраняются этнокультурные особенности, свойственные каждой этнической группе, и в то же время для такого объединения характерны элементы общего самосознания, вхождение в общее «мы» (реальное или условное). Примерами «неуспешной» этнокультурной адаптации могут считаться такие явления, как ассимиляция, для которой характерна утрата культурных особенностей и самосознания одной из этнических групп, и изоляция, как процесс «отдаления» от культурной идентичности.

С. В. Васильева трактует адаптацию как состояние личности, позволяющее достигать взаимной удовлетворенности с социальной средой. При этом человек без длительных внутренних и внешних конфликтов выбирает жизненный путь и принимает решения, осуществляет свою деятельность, удовлетворяя свои социальные потребности и раскрывая свой потенциал.

Канадский психолог Дж. Берри в своей теории «стресс аккультурации» выявил, что адаптация – это стратегия приспособления индивида в процессе аккультурации, и ее последствия. Согласно данной теории, люди, адаптируясь к иной культуре, не могут с легкостью изменить свой поведенческий репертуар, в процессе аккультурации у них возникает серьезный конфликт, т.е. источники возникающих проблем лежат не в культуре, а в межкультурном взаимодействии [3].

В настоящее время каждый человек включен в систему этно-содержащих отношений, где является носителем той или иной культуры, ее системы ценностей и традиций. При этом процесс адаптации детей младшего школьного возраста и подростков протекает по-разному.

С началом обучения в школе у детей происходит перестройка их социальной ситуации развития. Перед ребенком появляется проблема: с одной стороны – среда взрослых, в которую ему предстоит вступить, а с другой – чужая в языковом и культурном отношении среда. И тут основной задачей школы является нравственное воспитание младших школьников. Начальная школа – первая ступень образования, где происходит интенсивное социальное развитие личности, закладывается ее фундамент. Основной задачей в поликультурной образовательной среде является этнокультурная социализация младших школьников. Именно этот возраст наиболее благоприятен для включения в этнические отношения, для принятия и усвоения этнокультурных норм и ценностей. Главным фактором этнической социализации будет этническая идентичность, так как без изучения родного языка и культуры, приобщения к традициям родного этноса не возможна и адаптация к другим культурам и этносам. Особое влияние своей национальной культуры и культуры большинства испытывают дети культурных меньшинств. В условиях иноязычной среды должна происходить и оказываться помощь в культурной идентификации и адаптации к поликультурному образованию. Еще одной задачей здесь становится осмысление собственной культуры и традиций, преодоление этнического эгоцентризма, что должно привести к взаимному обогащению всех культур в поликультурной среде.

Адаптация в подростковом возрасте является трудной и сложной за счет кризисного периода становления личности. У подростков происходят преобразования в различных сферах жизни, меняется стиль поведения, расширяется диапазон социальных ролей, поэтому важнейшим для них становится общение со сверстниками. Подросткам не просто найти общий язык, т.к. что-то может не соответствовать их взглядам, или подростка может не принять группа, из-за чего появляются проблемы в адаптации.

Таким образом, для более успешного процесса адаптации в поликультурной среде необходимо:

1. Выявлять сложности в адаптации обучающихся (непонимание чужого языка, непривычность культуры и форм ее проявления).

2. Проводить в школе мероприятия по созданию и включению детей в активные формы этнокультурной социализации (проведение национальных праздников), которые включают формирование представлений о родной культуре и инокультурных традициях, обычаях, ценностях и языке (становление этнической идентичности), обучение навыкам толерантного отношения и общения в поликультурной среде.

3. Вовлекать в работу с детьми младшего школьного возраста учителей-предметников (исторические игры, занимательные путешествия, тематические кроссворды).

4. Привлекать родителей в школу для этнокультурной социализации ребенка (работа по воспитанию в семье здорового образа жизни, уважения к старшим, эстетического воспитания на основе этнокультурного наследия).

Семья и школа являются основными ориентирами, способствующими формированию социокультурной среды ребенка, но только он сам, через собственные действия и поступки определяет свои взаимоотношения с окружающим миром. Именно в процессе взаимодействия с различными культурами вырабатывается отношение к ним, а общение и совместная деятельность способствуют формированию положительного отношения к представителям других культур и этносов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бузыкина, Ю. С. Профилактика молодежного экстремизма в молодежной среде / Ю. С. Бузыкина // Категория «социального» в современной педагогике и психологии : материалы 2-й науч.-практ. конф. (заочной) с междунар. участием (2–3 апреля 2014 г.) : в 2 ч. / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. – Ульяновск : SIMJET, 2014. – Ч. 1. – С. 130–133.

2. Лебедева, Н. М. Теоретико-методологические основы исследования этнической идентичности и толерантности в поликультурных регионах России и СНГ / Н. М. Лебедева // Идентичность и толерантность / под ред. Н. М. Лебедевой. – М. : Институт этнологии и антропологии РАН, 2001.

3. Стефаненко, Т. Г. Этнопсихология : учеб. для вузов / Т. Г. Стефаненко. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2003.

Элла Леонидовна Вдовина

г. Пенза, e-mail: elv2003@yandex.ru

Наталья Анатольевна Симакова

г. Пенза, e-mail: simakovanat@mail.ru

Юлия Сергеевна Качалина

г. Пенза, e-mail: kachalina.iuliya@yandex.ru

ГЕОГРАФИЯ ВЫНУЖДЕННЫХ ВИДОВ ЗАНЯТОСТИ

Принятое в России определение занятости учитывает международное деление и в основном соответствует критериям и рекомендациям МОТ, содержащимся в резолюции 13-й Международной конференции по статистике труда. В российском определении перечислены три категории занятого населения: 1) выполнявших работу по найму за вознаграждение (на условиях полного либо неполного рабочего времени), а также иную приносящую доход работу (самостоятельно или у отдельных граждан); 2) временно отсутствовавших на работе из-за болезни, травмы, по случаю отпуска и др. причинам; 3) выполнявших работу без оплаты на семейном предприятии. В настоящее время можно сказать, что данная классификация не отражает всего разнообразия типов занятости, сформировавшихся в период переходной экономики.

В условиях, когда правопреемники колхозов и совхозов не могут обеспечить занятому населению доходы на уровне прожиточного минимума, а система социальной защиты по поддержанию уровня доходов населения не работает, трудоспособное население вынуждено само искать источники своего существования. Доходы в виде ренты доступны небольшому количеству людей, и поэтому основной путь выживания для российских граждан, проживающих в селе – самозанятость. Под самозанятостью мы понимаем любую деятельность: легальную, полуплегальную или нелегальную, приносящую небольшой доход, имеющую индивидуальный или семейный характер. Сферы приложения труда здесь могут быть самые разнообразные, но преобладает, как правило, занятость в личном подсобном хозяйстве. В этой ситуации органами местного управления наилучшим и самым эффективным инструментом повышения доходов населения называется развитие программы самозанятости населения. Чем же опасна самозанятость в нынешнем ее варианте?

Во-первых, самозанятость маскирует фактическую незанятость населения, а еще точнее – безработицу. Люди, долгое время не имеющие работы по не зависящим от них причинам, все-таки не хотят (да и не могут с точки зрения экономической необходимости) уходить в экономическую «неактивность». Таким образом, являясь фактически незарегистрированными безработными, они попадают в категорию занятого населения. По официальным данным, уровень общей сельской безработицы в 2012 г. находился на уровне 8,5 %, а по методикам Международной организации труда достигает вообще 18 % [1, 58]. Безработица носит застойный характер: доля безработных, ищущих работу более года, приближается к 50 %. С учетом скрытой и сезонной безработицы, связанной с осенне-зимним перерывом в цикле сельскохозяйственного производства, незанятость сельского населения еще выше.

Во-вторых, такая ситуация приводит к росту бедности. Показатель бедности в сельской местности России составляет почти 40 %, что в 1,6 раза выше, чем в городе. Доля сельчан с доходами в 2 и более раз ниже прожиточного минимума (то есть живущих в нищете) превышает 11 %, что почти в 3 раза больше городских показателей. Эти цифры, так или иначе, учитывают средства и ресурсы выживания, получаемые жителями села от натурального подсобного хозяйства и в виде натуроплаты от сельхозпредприятий. В собственно же денежном выражении доходы крестьян еще ниже. И их существенная часть идет на затраты по поддержанию все того же подсобного хозяйства. По данным Всероссийского научно-исследовательского института экономики сельского хозяйства РАСХН ситуация выглядит еще сложнее: показатель бедности составляет 70 %, а по денежным доходам 80 % [1, 58].

В-третьих, низкий доход, и главное, изначальное отсутствие ориентации на высокие доходы, вместе с непостоянством доходов является еще одной негативной стороной распространившейся самозанятости.

В-четвертых, в трудовом кодексе оговаривается и тот факт, что основным достижением, основным критерием уровня цивилизации является наличие свободного времени, которое позволяет восстановиться работнику, дает возможность самосовершенствоваться, заняться семьей, любимым делом. Затраты труда при работе в ЛПХ, а также при других формах самозанятости, как правило, более высоки, чем при наемном труде.

К другим негативным чертам самозанятости можно отнести низкую производительность труда, снижение социального статуса работников и, как следствие – деградацию человеческого капитала и пр.

Ситуация в Пензенской области выглядит типичной для регионов Европейской России.

По данным официальной регистрации, в органах службы занятости в целом по области уровень общей безработицы составляет около 7 % (со значительной региональной дифференциацией – в отдельных районах региона этот показатель составляет 17 %), уровень зарегистрированной безработицы – 1,5 % (2014). При этом необходимо отметить, что по уровню занятости область занимает только 61 место в РФ, по средней продолжительности поиска работы – 72 место, по уровню застойной безработицы – 68 место. Кроме того, из статистических данных следует, что динамика уровня безработицы в области отличалась на протяжении последних 15 лет от динамики этого показателя в Российской Федерации. В целом уровень безработицы в Пензенской области был выше, чем в России в 1993 г. на 0,5 % , в 1995 г. на 4,4 %, в 1998 г. на 4,2 %, в 2001 г. на 4,8 %, в 2014 на 0,9 % [2, 68].

Реальный же уровень незанятости в несколько раз выше, особенно в сельской местности. Об этом свидетельствуют результаты обследований нескольких сельских населенных пунктов.

В процессе исследования к «незанятым» мы отнесли: 1) безработных; 2) самозанятых (имеется в виду низкодоходная, нерегистрируемая, вынужденная самозанятость). Между группами сложно провести границу, поэтому мы использовали принцип самоопределения. Масштабы маргинальной самозанятости, по-видимому, гораздо больше, чем удалось выявить в процессе исследования. Те, кто относит себя к незанятому населению (к безработным), в любом случае выполняют работы на приусадебном участке, производят продукты для самообеспечения, т.е. имеют доход в натуральном выражении. Они не учитываются государственной статистикой как занятое население, и в нашем исследовании они также не вошли в категорию самозанятых, но, без сомнения, это одна из форм маргинальной занятости.

В большинстве исследованных населенных пунктах Пензенской области доля лиц, самостоятельно решающих проблему занятости составила около 40 % от всего экономически активного населения и только в одном – 10 %, причем, отнесших себя к безработным и самозанятым оказалось примерно поровну [3].

Определяющим фактором развития самозанятости в населенных пунктах выступает наличие возможности (или невозможности) реализации других форм занятости. Например, в поселке Красная Горка около 90 % населения занято на государственных и частных предприятиях, в с. Ленино эта группа занятых составила только 60 % экономически активного населения.

Как выяснилось, «самостоятельно» решают проблему занятости в основном люди молодые и наиболее трудоспособные: 4/5 группы составляют респонденты 30–45 лет и 1/5 еще более молодые граждане (18–29 лет). Возрастным составом эта группа отличается от остальных. Среди безработных же велика доля лиц или совсем молодых, начинающих свой трудовой путь и почти не имеющих опыта трудовой деятельности (18–29 лет), или пожилых людей, по российскому законодательству, находящихся за пределами трудоспособного возраста. Именно эти категории лиц является наименее конкурентоспособной в силу ряда объективных причин. И эта ситуация в целом не противоречит данным официальной статистики о составе безработных в сельской местности.

Самозанятое население представлено в основном лицами, имеющими среднее специальное образование (более 50 %). Это ниже, чем уровень образования нанятых работников, но выше, чем уровень образования безработных. Половой состав самозанятого и безработного населения еще раз подтверждает положение о большей конкурентоспособности мужчин. При значительном перевесе (среди опрошенных) женщин, 70 % самозанятого населения – это мужчины. Среди безработных соотношение носит обратный характер. Характер ЛПХ, его направление, объем производимой продукции, косвенно степень его товарности связаны с наличием в домохозяйствах взрослого мужского населения.

Около 50 % самозанятого населения получают основной доход от ведения личного хозяйства. Производимая продукция не отличается разнообразием. На продажу выращивают лук и картофель; развивается овцеводство и скотоводство мясного направления; несколько домохозяйств специализируются на пчеловодстве. Немногим лучше ситуация в пригородной зоне. Выращивание овощей и фруктов, зелени и цветов вполне под силу женщинам. Поэтому возможности для самозанятости несколько шире, хотя радикальным образом ситуацию с женской занятостью это решить не может. Сфера приложения труда очень узкая, доходы небольшие (как правило, не превышают прожиточный минимум).

Перспективы данного явления выглядят следующим образом. Понятно, что в цивилизованном государстве явление маргинальной самозанятости не может иметь таких масштабов, поэтому с ростом социально-экономического развития самозанятость будет приобретать другие формы. ЛПХ, вероятно, останется в сельской местности как дополнительный источник продуктов питания. Наиболее крупные хозяйства смогут укрепиться, повысить производительность труда, расширить свои границы и превратиться в крупных производителей сельскохозяйственной продукции. У остальных форм самозанятости нет будущего в цивилизованном обществе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бондаренко, Л. В. Занятость сельского населения и социальная защита безработных / Л. В. Бондаренко, Л. Т. Татарова // Экономика сельского хозяйства России. – 2014. – № 2. – С. 58–65.

2. Новиков, В. Г. Трудоресурсное развитие сельских территорий: проблемы, тенденции, перспективы / В. Г. Новиков, В. Я. Стрельцов // Экономика сельского хозяйства России. – 2014. – № 2. – С. 66–72.

3. Информирование о ситуации на рынке труда Пензенской области на 01.01.2016 / Интерактивный портал службы занятости населения Пензенской области. – URL: <http://econf.rae.ru/article/7041> <http://58zan.ru/News/Detail/405f0038-0ee1-409e-99b9-a2334c43c30a>.

УДК 316.61

Елена Викторовна Викторова

г. Пенза, e-mail: vikele@mail.ru

ПРОЦЕСС ИНДИВИДУАЛЬНОГО МИФОТВОРЧЕСТВА: ОТ ИМПРЕССИНГА К МИФУ

Современные представления об импрессинге (социальном или культурном импринтинге) как энергоинформационном воздействии социокультурной среды на личность, результатом которого является формирование устойчивых во времени ценностей-смыслов, позволяют рассматривать указанный феномен применительно к процессу индивидуального мифотворчества.

Теоретическими посылками наших рассуждений выступают два положения: индивидуальное сознание мифично [1] и одним из основных путей воздействия социума на индивидуальное сознание является импрессиинг [2].

Мифичность сознания связана с исторически сложившейся потребностью и способностью человека переживать, наделять смыслами ситуации и явления. Возникая в условиях эмоциональной напряженности и/или недостатка объективных знаний о чем-либо, любое мифотворчество предполагает, во-первых, наблюдение каких-либо явлений, во-вторых, наделение их определенным смыслом с целью снятия напряженности и компенсации недостающих знаний. Согласимся с А. В. Косовым, который рассматривает способность к мифотворчеству как «своеобразный защитный механизм, дарованный человеку природой» [3, 45].

Отсюда проистекают черты мифа, первая из которых – отождествление фантазии с реальностью. Человек живет в мире мифа, поэтому миф не нуждается ни в каком логическом обосновании, но, по выражению Р. А. Мигуренко, становится «объективным фактом субъективной реальности» [1, 58]. Мифологическое видение, понимание и осмысление окружающего мира основано, выражаясь словами Е. В. Галаниной, «на переживании мира как непосредственной и самоочевидной данности» [4, 30]. Во-вторых, миф объясняет действительность не в абстрактно-логической, а в наглядно-образной форме. Огромная роль здесь отводится фантазии, что порождает следующую черту мифа – эмоциональную насыщенность. Человек, верящий в миф, чувствует себя причастным к происходящим событиям, поэтому переживает их. Суть мифологического отношения к миру, по мнению Е. В. Галаниной, переживание его как синкретического целого [4, 33]. Индивидуальный миф, кроме того, характеризуется, по мнению Р. А. Мигуренко, тем, что созданный в нем образ действительности «совпадает с ценностными пристрастиями его носителя» [1, 58].

Таким образом, на мысль об импрессионной природе индивидуального мифа наталкивает эмоционально-оценочная основа его возникновения и функционирования. Импрессионизм возникает в условиях эмоциональной уязвимости личности, связанной с благоприятным к воздействию периодом онтогенеза и/или с содержательной спецификой возникшей ситуации межличностного общения. Результатом такого воздействия становится формирование устойчивых во времени моделей восприятия, мышления и поведения, приобретающих характер ценности.

Рассмотрим структуру мифотворческого процесса индивидуального сознания, в которой на себя обращают внимание несколько компонентов: источники, пусковой механизм и условия возникно-

вения индивидуального мифа [1]. В качестве источника мифотворчества выступают личностные переживания конкретной направленности. С феноменологической точки зрения, восприятие мира и переживание всегда интенционально – направлено на предмет. Возникновение импресси́нга также характеризуется предметностью, что вовсе не означает его осознанности. «Интенциональность не тождественна осознанности», – подчеркивает Д. Р. Сёрль [5, 35–36].

При этом источники импресси́нговых воздействий весьма разнообразны: по мнению В. П. Эфроимсона, решающее значение в любой момент могут возыметь «какие-либо наблюдения, какой-либо акт доброты, жестокости, несправедливости, какая-либо книга, фильм, разговор, жизненное происшествие» [6, 85]. Однако здесь же необходимо отметить и то, что импресси́нги разнообразны, индивидуальны и мало предсказуемы.

В. П. Эфроимсон отмечает, что схожие социальные условия могут породить разные импресси́нги, что из схожих воздействий среды люди «воспримут в качестве решающих и основополагающих разные импресси́нги», сформируют разные ценности-смыслы и с разной интенсивностью устремятся к их реализации [2, 9]. Подобная избирательность обусловлена генетическими предпосылками импресси́нга: согласно концепции В. П. Эфроимсона, импресси́нговыми становятся те воздействия среды, которые отвечают наследственно обусловленным склонностям индивида.

Пусковым механизмом мифотворчества выступает потребность установления смысловой связи между собой и миром. «Мифосознание, в первую очередь, социокультурная практика, – пишет А. В. Косов, – а мифическое как опыт сознания, участвует в формировании и структурировании локальных жизненных миров, интенциональных идентичностей и коммуникативного пространства интеракций (бытие-друг-с-другом)» [3, 45]. Здесь напоминает о себе такая черта импресси́нга, как сензитивность, т.е. возникновение в определенные периоды онтогенеза. В данном случае речь идет о возрастных периодах, когда установление смысловой связи между собой и миром особенно актуально. К таким периодам относятся, прежде всего, раннее детство и отрочество. На самых ранних стадиях развития ребенок выступает более или менее пассивным в формировании переживаний: социальное окружение личности – первый источник социальных ценностей и норм, которые, рождаясь, личность не выбирает и оказывается в прямой зависимости от них. В качестве бесспорного факта подобная зависимость выступа-

ет в рассуждениях С. Л. Франка, по мнению которого человек долгое время «физически не может быть «самостоятельным», а может жить лишь под опекой других, в теснейшей связи с ними, что его фактическое и духовное созревание совершается лишь в общении с другими» [7, 53]. При этом специфика импрессионга такова, что, как отмечает В. П. Эфроимсон, «для каждого ребенка возраст, в котором он наиболее восприимчив к импрессионгу, – свой, индивидуальный» [6, 206]. В результате возникает не столько predetermined, сколько случайное сочетание индивидуальных, в том числе наследственных, свойств личности с социокультурными свойствами среды, в которой становящаяся личность проводит чувствительные к воздействиям возрастные периоды и где возникают эмоционально насыщенные ситуации.

Необходимое условие индивидуального мифотворчества – взаимодействие факта и чувства, личностные переживания. Здесь следует отметить, что переживание возникает в социокультурной среде межличностных влияний, порождающих оценочность. Согласимся с Р. А. Мигуренко в том, что «персональный миф соединяет в себе «единичное» (личностное, концептуальное) и «общее» (социально обусловленное, контекстуальное) знание... Для актуализации индивидуального сознания необходим диалог (внутренний или внешний); нужно взаимодействие субъекта с «внешним» объектом как реакция на некое событие, ситуацию, явление» [1, 59]. Подобное взаимодействие внутреннего с внешним и есть суть импрессионга. Социокультурное воздействие в структуре импрессионга характеризуют прежде всего специфика источников впечатлений и особенности сопутствующих факторов/условий воздействия. Одним из основных источников импрессионгов является общение с представителями ближайшего социального окружения, которые выполняют функцию трансляторов социокультурных ценностей. Любое впечатление от общения может стать для ребенка решающим, любой человек из окружения в любой момент может стать причастным к импрессионгу, даже не ставя перед собой такой цели и, более того, не осознавая этого.

Таким образом, специфика мифов, возникших на импрессионговой основе, проистекает на пересечении отличительных черт мифа и импрессионга как социокультурных и социально-психологических феноменов. Возникнув в условиях эмоциогенности, миф выполняет функции, суть которых также отсылает нас к специфике импрессионга: функции стереотипизации, компенсации и символи-

зации. Подобно стереотипам, импрессионная информация способна стать устойчивыми моделями мышления и поведения, компенсировать недостаток объективных знаний, становясь неким объяснением чего-либо непонятного человеку, и, подкрепляясь в чувствительные периоды социальными стереотипами извне, разрастаться до символа. И виды современных мифов коррелируют с содержательным многообразием импрессионных: их спектр варьируется от ценностей повседневной жизни, например, полоролевых отношений, до ценностей идеологических, религиозных.

При этом необходимо помнить, что ценности-смыслы, заложенные в индивидуальных мифах, сформированных импрессионными, могут быть не только социально значимыми, но и отрицательными. Пережитое в момент импрессионного становится, выражаясь словами А. А. Ухтомского, доминантой – доминантой дальнейшего восприятия, отношения, деятельности: «Каждую минуту нашей деятельности огромные области живой и неповторимой реальности проскакивают мимо нас только потому, что доминанты наши направлены в другую сторону. В этом смысле наши доминанты стоят между нами и реальностью» [8, 90]. Похожая мысль звучит в рассуждениях А. В. Косова о необходимости осознания индивидуальных мифов. Это актуально, прежде всего, по отношению к современной молодежи, мифологическое сознание которой порождает у нее ощущение неадекватности реальности [3, 45].

В заключение отметим, что рассмотрение импрессионного в структуре индивидуального мифотворчества, на наш взгляд, открывает перспективы не только научно-исследовательские, но и социально-практические. Импрессионный как социокультурный феномен остается по-прежнему малоизученным, в то время как его последствия проявляют себя и на индивидуальном, и на общественно-групповом уровне.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Мигуренко, Р. А. Проблема мифотворчества в горизонте индивидуального сознания / Р. А. Мигуренко // Вестник Томского государственного университета. – 2010. – № 339. – С. 57–61.
2. Эфроимсон, В. П. Педагогическая генетика / В. П. Эфроимсон // Биология. – 2000. – № 31. – С. 5–11.
3. Косов, А. В. Мифосознание: функции и механизмы / А. В. Косов // Аналитика культурологии. – 2007. – № 7. – С. 40–45.
4. Галанина, Е. В. Миф как реальность и реальность как миф: мифологические основания современной культуры / Е. В. Галанина. – М. : Издательский дом Академии Естествознания, 2013. – 130 с.

5. Сёрль, Д. Р. Природа интенциональных состояний : пер. с англ. и нем. / Д. Р. Сёрль // Философия, логика, язык / сост. и предисл. В. В. Петрова ; общ. ред. Д. П. Горского, В. В. Петрова. – М. : Прогресс, 1987. – С. 32–41.

6. Эфроимсон, В. П. Генетика этики и эстетики / В. П. Эфроимсон. – СПб., 1995. – 288 с.

7. Франк, С. Л. Духовные основы общества : сборник / С. Л. Франк ; сост. П. В. Алексеев. – М. : Республика, 1992. – 510 с.

8. Ухтомский, А. А. Доминанта / А. А. Ухтомский. – М. ; Л. : Наука, 1966. – 272 с.

УДК 372.854

Наталья Валентиновна Волкова

г. Пенза, e-mail: balikovan@mail.ru

Александр Николаевич Вернигора

г. Пенза, e-mail: vanvan7@yandex.ru

Анатолий Валерьевич Фролов

г. Пенза, e-mail: ji-di96@yandex.ru

Екатерина Сергеевна Антонова

г. Пенза, e-mail: 100595k@gmail.com

КАЧЕСТВЕННЫЕ РЕАКЦИИ КИСЛОРОДСОДЕРЖАЩИХ ОРГАНИЧЕСКИХ СОЕДИНЕНИЙ В ЗАДАЧАХ ШКОЛЬНЫХ ХИМИЧЕСКИХ ОЛИМПИАД

Всероссийская олимпиада школьников по химии – самое массовое интеллектуальное состязание, в которое вовлечены учащиеся 8–11 классов [1]. Поскольку одним из критериев химической грамотности является владение методами планирования и проведения химического эксперимента, второй, третий и четвертый этапы олимпиады включают обязательный практический тур, задания которого в 11 классе чаще всего представлены экспериментальными задачами по органической химии [2].

В своей работе мы проанализировали содержание заданий третьего (регионального) тура олимпиады, включающих вопросы строения и свойств кислородсодержащих органических веществ, и составили примерный перечень качественных реакций, наиболее часто встречающихся в задачах. Результаты работы могут быть полезны учителям и школьникам при подготовке к школьным химическим олимпиадам.

Практические задачи этого типа можно условно разделить на группы:

- 1) качественное определение веществ;
- 2) установление состава смеси или раствора;
- 3) количественное определение содержания органического вещества в растворе или смеси.

Для решения подобных задач необходимо знание качественных реакций кислородсодержащих органических соединений [3]. Опыт работы показывает, что школьники знакомы с большинством качественных реакций, изучение которых предусмотрено образовательными программами. Например, дети знают реакцию серебряного зеркала, в которой альдегиды проявляют восстановительные свойства. Учащиеся знают, что перманганат калия и дихромат калия – сильные окислители, способные вступать во взаимодействие с разнообразными веществами. В то же время школьники испытывают трудности в том случае, если встречаются «нетипичную» реакцию, не обозначенную в школьном учебнике, однако существующую, протекание которой не может быть поставлено под сомнение, например, окисление альдегида бромной водой или перманганатом калия. Выполняя подобные задания, учащийся должен проявить творчество мышления, которое позволит выйти за стандарты, ограниченные школьным учебником химии. Проанализировав содержание заданий олимпиады последних лет, мы постарались определить минимальный перечень реакций, которыми должен оперировать школьник для успешного выполнения задач (табл. 1).

Таблица 1

Примерный перечень реакций кислородсодержащих органических соединений, наиболее часто встречающихся в заданиях химических олимпиад

Класс соединений	Химическая реакция	Используемые реагенты	Внешний признак реакции
1	2	3	4
Многоатомные спирты	Комплексообразование с катионом меди (II)	Свежеосажденный $\text{Cu}(\text{OH})_2$	Растворение осадка, образование раствора синего цвета
Альдегиды	Окисление	Свежеосажденный $\text{Cu}(\text{OH})_2$, нагревание	Осадок кирпично-красного цвета
		$[\text{Ag}(\text{NH}_3)_2]\text{OH}$, нагревание	Образование налета серебра на предметном стекле или стенках пробирки – «серебряное зеркало»

Продолжение табл. 1

1	2	3	4
		Br ₂ (бромная вода)	Обесцвечивание
		KMnO ₄	Исчезновение розовой окраски
Альдегиды	Окисление	K ₂ Cr ₂ O ₇	Изменение окраски с желто-оранжевой на голубовато-зеленую
Метилкетоны, этаналь, этанол	Галоформная реакция	I ₂ , NaOH	Образование мути или осадка йодоформа с запахом «зубного кабинета»
Фенолы	Комплексообразование с катионами железа(III)	FeCl ₃	Сине-фиолетовое окрашивание
	Замещение атомов водорода в кольце	Br ₂ (бромная вода)	Обесцвечивание бромной воды, появление мути
Предельные монокарбоновые кислоты, ароматические кислоты	Кислотные свойства	Na ₂ CO ₃	Выделение углекислого газа
		Cu(OH) ₂	Растворение осадка с образованием голубого раствора
Муравьиная кислота	Окисление	[Ag(NH ₃) ₂]OH, нагревание	Реакция серебряного зеркала
		Br ₂ (бромная вода)	Обесцвечивание
		KMnO ₄	Исчезновение розовой окраски
Непредельные кислоты (олеиновая)	Окисление	KMnO ₄ , H ₂ O	Исчезновение розовой окраски, появление бурого осадка – реакция Вагнера
	Присоединение по двойной связи	Br ₂ (бромная вода)	Обесцвечивание
Щавелевая кислота	Окисление	KMnO ₄	Исчезновение розовой окраски
Салициловая кислота	Комплексообразование с катионами железа(III) (реакция по фенольному гидроксилу)	FeCl ₃	Сине-фиолетовое окрашивание
Глюкоза	Комплексообразование с катионом меди (II) (свойства многоатомного спирта)	Свежеосаженный Cu(OH) ₂	Растворение осадка, образование раствора синего цвета

1	2	3	4
	Окисление (реакции по альдегидной группе)	Свежеосажденный $\text{Cu}(\text{OH})_2$, нагревание	Осадок кирпично-красного цвета
		$[\text{Ag}(\text{NH}_3)_2]\text{OH}$, нагревание	Реакция серебряного зеркала
		Br_2 (бромная вода)	Обесцвечивание
		KMnO_4	Исчезновение розовой окраски

Данная таблица ограничивает минимум знаний участников 2 и 3 этапов олимпиады школьников. Задания 4 этапа зачастую глубже проникают в специфические свойства веществ и требуют знаний, выходящих за пределы школьной программы, а так же умения предсказывать свойства веществ исходя из их строения [4]. Подобным примером может служить задание практического тура 2016 года для 11 класса, в котором школьникам было предложено качественно определить янтарную, винную, фумаровую и салициловую кислоты. Для решения экспериментальной задачи школьники должны знать, что фумаровая (транс-бутендиовая кислота) обесцвечивает бромную воду благодаря наличию кратной связи, а винная (2,3-дигидроксипутандиовая) образует комплексное соединение с гидроксидом меди (II). Несомненно, подобные знания формируются у учащихся в ходе выполнения лабораторного практикума. Очевидно, что теоретическая подготовка учащихся должна быть подкреплена навыками экспериментальной работы.

Знание качественных реакций, владение техникой химического эксперимента и способность применять знания на практике являются слагаемыми, необходимыми для решения задач школьных олимпиад.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Волкова, Н. В. Химические олимпиады как средство развития творческой активности школьников / Н. В. Волкова, А. Н. Вернигора // Педагогический институт им. В. Г. Беллинского: традиции и инновации : сб. ст. науч. конф., посвящ. 75-летию Педагогического ин-та им. В. Г. Беллинского Пенз. гос. ун-та (Пенза, 16–17 декабря 2014). – Пенза : ПГУ, 2014. – С. 145–148.

2. Волкова, Н. В. Лабораторный практикум по органической химии в системе подготовки школьников к олимпиадам / Н. В. Волкова, А. Н. Вернигора // Актуальные проблемы химического образования : сб. ст. Всерос.

науч.-практ. конф. учителей химии и преподавателей вузов (Пенза, 9 декабря 2015). – Пенза : ПГУ, 2015. – С. 59–64.

3. Реутов, О. А. Органическая химия : в 4 т. / О. А. Реутов, А. Л. Курц, К. П. Бутин. – М. : Бином, 2014.

4. Материалы сайта Химического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова. – URL: <http://www.chem.msu.su/rus/olimp/welcome.html> (дата обращения: 14.11.2017).

УДК 371.3

Анна Александровна Гарькина

г. Пенза, e-mail: garkina.anya@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ОРИЕНТИРОВОЧНОЙ ОСНОВЫ ДЕЙСТВИЯ КЛАССИФИКАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЧАСТЕЙ РЕЧИ

В основе методики формирования действия классификации лежит теория поэтапного формирования умственных действий, разработанная П. Я. Гальпериным. В своем развитии действие классификации должно пройти шесть этапов [1, 195]. В данной статье мы остановимся подробнее на характеристике первого, мотивационного этапа. На этом этапе ставятся цель и задачи изучения темы, учащиеся знакомят с общей темой через создание проблемных ситуаций, формируют познавательный интерес к ее изучению через включения в процесс обучения элементов наглядности и занимательности [3].

В начальной школе используются дидактические приемы для создания на уроке проблемных ситуаций. Например, такие приемы, как подведение школьников к противоречию, вызывающему у них удивление или затруднение, сталкивание противоречий теоретических знаний и практической деятельности, постановка конкретных проблемных вопросов, требующих логики рассуждения, обоснования, обобщения, конкретизации, постановка проблемных задач. Чтобы сформировать у учащихся познавательный интерес, необходимо использовать на уроке для создания проблемной ситуации различный дидактический материал. В качестве такого материала могут выступать загадки, ребусы, стихотворения, кроссворды, дидактические игры, жизненные ситуации, сказки, легенды, фрагменты из художественной литературы, случаи из истории науки и др.

Для составления ориентировочной основы действия классификации мы проанализировали учебный материал. В качестве учебного комплекта для анализа темы «Части речи» был выбран учебник по русскому языку М. С. Соловейчик «К тайнам нашего языка». В рассмотренных нами учебниках знакомство с частями речи начинается в 1 классе с изучения темы: «Какие бывают слова?». В этой теме еще не происходит непосредственное знакомство с частями речи, а лишь подготавливается база для этой работы в дальнейшем. При изучении этой темы учащиеся знакомятся с основными группами слов-названий по значению, используют памятки-помощники, которые даны в этой теме, учащиеся упражняются в постановке вопроса и классификации слов по функции и значению, обучаются разграничению слов, обозначающих людей и животных, отвечающие на вопрос «кто?», и слов-названий, отвечающих на вопрос «что?».

Основная работа по знакомству и изучению частей речи начинается в 3 классе. В учебнике представлен целый раздел, в котором учащиеся узнают о всех частях речи. Первая тема этого раздела: «В какие группы объединили слова?». При изучении этой темы учащиеся знакомятся с общим понятием о частях речи, используются различные памятки, таблицы, которые показывают, что слова разграничиваются не только по вопросу и значению, но также и по особенностям изменения. Именно на данном уроке необходимо показать детям основные признаки, по которым они будут классифицировать части речи, а именно по вопросу, значению и изменению. Далее представлена тема: «Всему название дано!», где учащиеся знакомятся с каждой частью речи, а именно представлены названия частей речи, на какой вопрос отвечает та или иная часть речи и что обозначает. Отдельная тема: «Назовем слова – указатели» отводится на изучение местоимений. Тема «Части речи все нужны! Части речи все важны!» отводится на закрепление изученного материала о частях речи, на обучение умелому использованию слов разных частей речи. В учебнике представлено большое количество тем, где учащиеся глубже изучают, чем одна часть речи отличается от другой, учатся сравнивать их, узнают, в чем особенность отдельных частей речи, так, например, в 3 классе: «Сравниваем части речи», «Продолжаем сравнивать части речи и обобщаем», «Играем со словами разных частей речи», «Когда глаголы особенно важны?» и другие. В 4 классе части речи в основном повторяются и рассматриваются в углубленном виде. В каждой представленной теме по изучению частей речи даются автором различ-

ные памятки, таблицы, алгоритмы, с помощью которых учащиеся выясняют, чем одна часть речи отличается от другой, что в дальнейшем им поможет в их разграничении.

В начальных классах у детей необходимо сформировать чёткое понятие «часть речи» на материале слов, которые составляют их словарный запас и слов, доступных их пониманию. Задачи учителя при изучении частей речи – помочь детям осознать, как и почему слова русского языка изменяются, на какие вопросы отвечают, привлечь их внимание к грамматическим формам и учить правильно, использовать их в речи [2].

Приведем пример фрагмент урока по созданию мотивации и открытию нового знания.

I. Создание мотивации.

– Ребята, послушайте, сейчас я вам расскажу сказку.

– Жили – были в стране много разных слов. И в этой стране был беспорядок и неразбериха. Попытались как - то эти слова объединиться, сгруппироваться по частям речи, но ничего у них не получилось. Не знали слова, по каким признакам отличаются части речи, и к какой части речи относится то или слово. Вот и пришли эти слова к нам на урок и попросили выяснить, как же определить, к какой части речи относится каждое из них.

(Ручка, красивый, хлеб, груша, бегать, учить, зеленый, играть, пирамидка, уют, тетрадь, строить, большой, чашка, говорить, горячий).

– Давайте подумаем, как можно сгруппировать эти слова?

– Как назовем эти группы? (предмет, признак, действие)

– Давайте запишем три группы.

– Чем они друг от друга отличаются?

– А знаем ли мы научные названия частей речи?

– Давайте подумаем, какая будет тема нашего урока.

(«Названия частей речи»)

– Что нам предстоит узнать сегодня на уроке? (Как называются части речи по-научному, по каким признакам отличаются друг от друга).

II. Открытие нового знания.

Ученые дали каждой части речи свое название. Сейчас мы узнаем, как называют каждую часть речи.

– Посмотрите на доске записано новое слово, прочитайте. (Существительное).

– Как вы думаете, что обозначает это слово?

– Существительное так назвали, потому что слова, которые принадлежат к этой группе, называют все существующие вокруг нас предметы.

– А какой из трех столбиков, записанные в начале урока мы можем назвать существительным?

– Да, совершенно верно столбик с названием предметы мы назовем научным названием – существительные.

– Хорошо, а теперь прочитайте следующее слово. (Прилагательное).

– А что, по-вашему, обозначает это слово?

– Прилагательное так назвали, потому что оно «присоединяться», «прилагаться» к названиям предметов и называют их признаки.

– А какой из трех столбиков, записанные в начале урока мы можем назвать прилагательные?

– Да, совершенно верно столбик с названием признаки мы назовем научным названием – прилагательные.

– Посмотрите, на доске опять появляется слово. (Глагол)

– Кто скажет, что это такое?

– Что обозначает это слово?

– Глаголы – это слова, которые сообщают, «глаголят» о действиях предметов.

– Какой из трех столбиков, записанные в начале урока, мы можем назвать «глаголы»?

– Столбик с названием действия мы назовем научным названием – глаголы.

– А как вы думаете, на какие вопросы отвечают существительные, прилагательные, глаголы?

– Что обозначает каждая из частей речи?

– А теперь давайте придумаем слова, которые относятся к существительным, прилагательным, глаголам.

– Запишем три столбика и сгруппируем слова, которые вы называете.

– На какие три группы мы разделили слова?

– По каким признакам мы эти слова отнесли к той или иной части речи?

– А теперь давайте составим памятку, которая поможет нам отличить одну часть речи от другой.

– Что нужно сделать в первую очередь, чтобы отличить одну часть речи от другой?

– В первую очередь нужно узнать, на какой вопрос отвечает слово.

– Далее определить, что это слово обозначает.

- Предмет – существительное

- Признак предмета – прилагательное

- Действие – глагол

– И в конце посмотреть, как это слово умеет изменяться.

- Глагол изменяется по временам: настоящее и будущее по лицам и числа, прошедшее по числам, в единственном числе по родам.

- Имя существительное по падежам и числам

- Имя прилагательное по родам, падежам и числам

Таким образом, формированию ориентировочной основы действия классификации во многом способствует мотивационный этап урока, который направлен на то, чтобы пробудить интерес у учащихся к изучению темы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гальперин, П. Я. Лекции по психологии : учеб. пособие для студ. вузов / П. Я. Гальперин. – 2-е изд. – М. : КДУ, 2005. – 400 с.

2. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина. – М. : Академия, 1998. – 288 с.

3. Соловейчик, М. С. Русский язык: к тайнам нашего языка : учеб. для 1–4 классов общеобразоват. учреждений / М. С. Соловейчик, Н. С. Кузьменко. – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2016.

УДК 372.851

Мария Владимировна Глебова

г. Пенза, e-mail: mvtorgun@mail.ru

Екатерина Геннадьевна Журавлева

г. Пенза, e-mail: guravleva_eg@mail.ru

ЗНАЧИМОСТЬ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРОВ-ПСИХОЛОГОВ

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта 3 поколения студенты, обучаю-

щиеся по направлению «Психолого-педагогическое образование», обязаны знать основы математики.

Дисциплина «Математика» относится к вариативной части математического и естественнонаучного цикла в структуре ОПОП бакалавриата. Освоение данной дисциплины является основой для последующего изучения дисциплин вариативной части математического и естественнонаучного цикла: «Математическая статистика», «Практикум по современным информационным технологиям», а также для последующего прохождения учебных практик.

Дисциплина изучается в первом семестре. Общая трудоемкость дисциплины составляет 72 ч, зачетных единиц 2. Из них 50 % времени отведено на самостоятельную работу – 36 ч. Аудиторные занятия составляют 36 ч, из них 18 ч – лекции, 18 ч – практические занятия. Разделы, состоящие из отдельных тем, изучаются на лекциях, на практических занятиях и в процессе самостоятельной работы. Указанные виды учебной работы являются основными для освоения дисциплины. На лекциях излагается содержание курса с примерами по основным понятиям и определениям математики. На практических занятиях студенты овладевают методами решения и анализа математических задач, используя теоретические положения дисциплины.

Для чего психологу математика? Психолог – это аналитик, а лучший предмет, развивающий аналитическое мышление – это математика. Результаты проведенного тестирования – это все математические вычисления. Изучая математику, психолог учится обобщать и выделять важное, учиться поиску, систематизации и анализу информации, учиться мыслить логически, стратегически и аналитически. «Решение математических задач способствует развитию творческой деятельности, развивает гибкость, самостоятельность, рациональность и критичность мышления» [1, 193].

Современная психология насыщена большим количеством разнообразных психодиагностических методик, для анализа которых необходимы глубокие знания высшей математики. Базовых школьных знаний полученных на уроках математики становится уже не достаточно.

Базовые знания элементов высшей математики необходимы будущему психологу для его последующего использования в профессиональной деятельности. Например, матрицы, изучаемые в линейной алгебре, являются незаменимым средством описания

в психологии общностей, групп из нескольких человек, так называемые социоматрицы. Матрицы придают символьную наглядность описаний во многих психологических тестах, например, прогрессивные матрицы Равена и т.д.

В современной психологии для описания психических процессов широко используются различные функции, изучаемые в математическом анализе. Например, для описания зависимости силы ощущения от физической интенсивности раздражителя используется логарифмическая функция (закон Вебера Фехнера), для описания психометрических шкал используются линейные функции и т.д.

Исходя из конкретного содержания дисциплины «Математика» бакалавры-психологи на занятиях по математике знакомятся с приемами аналитико-синтетической деятельности при доказательстве теорем и решении задач; учатся доказательно рассуждать, выдвигать гипотезы и их обосновывать.

«Математические методы используются не только как методы обобщения, но и как модели для построения различных теорий. Например, работы К. Левина по топологической психологии» [2, 9].

Таким образом, при изучении дисциплины «Математика» студенты, обучающиеся по направлению «Психолого-педагогическое образование», получают необходимые для своей дальнейшей профессиональной деятельности теоретические знания, а также у них формируются необходимые профессиональные навыки: навыки проверки научных гипотез, построения экспериментальных схем, проверки достоверности полученных выводов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Глебова, М. В. Задачи в вузовском обучении математике / М. В. Глебова // Актуальные вопросы методики обучения математике и информатике : материалы Всерос. науч.-практ. конф. препод. матем., информ. школ и вузов. – Ульяновск : УлГПУ, 2015. – С. 189–194.

2. Дьячук, А. А. Математические методы в психологии и педагогических исследованиях : учеб. пособие / А. А. Дьячук. – Красноярск, 2013. – С. 343.

3. Яремко, Н. Н. Критериально-корректностная математическая подготовка студентов университета и ее реализация / Н. Н. Яремко // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. – 2012. – № 28. – С. 1143–1147.

Геннадий Елизарович Горланов

г. Пенза, e-mail: Elizar41@mail.ru

РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА И РЕВОЛЮЦИЯ 1917 г.

Октябрьская революция с определением «великая» готовилась и совершалась в сознании россиян задолго до 1917 г. Приближал ее великий А. Н. Радищев своими философскими размышлениями, стихами (ода «Вольность») и повестью «Путешествие из Петербурга в Москву». А. С. Пушкин употребил слово «товарищ», ставшее самым распространенным, заменившим обращение «господин». Только личность, обладавшая чувством интуиции, могла написать такие строчки: «Товарищ, верь: взойдет она, // Звезда пленительного счастья, // Россия вспрянет ото сна, // И на обломках самовластья // Напишут наши имена!» [1].

«Царское самовластье», по мнению народа, было самое позорное. Сейчас в устах либеральной элиты негативно звучит понятие «равноправие», а разделение общества на богатых и бедных приветствуется. Природа со всеми ее земными благами для всех одинакова, принадлежит она всем: и богатым, и бедным. В идеале она таит в себе «Приют спокойствия, трудов и вдохновенья»... А вот посмотрел на эту внешнюю идиллию «друг человечества», великий Пушкин и, будучи человеком честным, увидел то, что не желали замечать господа-помещики: «... Везде Невежества убийственный позор... Здесь барство дикое. Без чувства, без закона присвоило себе насильственной лозой и труд, и собственность, и время земледельца» [1].

Другой юный гений, в долгих поездках в «кочевой кибитке» по необъятной России отмечал то, что боялись или не хотели видеть другие: «Там рано жизнь тяжка бывает для людей, // Там за утехами несется укоризна, // Там стонет человек от рабства и цепей!.. // Друг! Этот край... моя отчизна!» [2].

«Рабство» и «цепи» нужны были правящей элите. Власть, обслуживающая только богатую часть населения, естественно, становилась ненавистной народным массам. Резкое неравноправие вызывало разногласие в обществе.

Многие неразрешимые противоречия приводили к революционным выступлениям. Революции... благо это или зло? Нужны

ли они вообще? Разумный вывод: было бы правильно – отказаться от них.

Но, что делать, если небольшая кучка проходимцев для своего многократного обогащения безжалостно эксплуатирует бесправного труженика, если она человека трудящегося за человека не считает, стегает его розгами по своей прихоти, может продавать человека, как всякую вещь. А ведь именно так было при крепостном праве. Что же делать при виде такой ужасной действительности? – задавался вопросом писатель Белинский. – «Не любоваться же на нее, сложа руки, а действовать елико возможно, чтобы другие потом лучше могли жить, если нам никак нельзя было жить» [3].

На протяжении многовековой истории России немало насчитывается выступлений народных масс против своих угнетателей – результат известен: все они заканчивались плачевно, господа-хозяева с еще большей силой и хитростью давили на своих работников. Яркий пример немки Екатерины II – убедительное тому подтверждение. Народ в России выступал за свои человеческие достоинства, когда уж совсем было не вмоготу, когда кончалось всяческое терпение. Господа, используя свои законные права, дарованные монархом, думали только о своих доходах. Сила тогда решала все противоречия. Господствовал закон джунглей: кто сильнее, тот и прав, в переносе на гражданское общество означало – кто богаче и наглее, на стороне того все законы. Отсюда и вывод заступника народа: *«Но смешно и думать, что это может сделаться само собою, временем, без насильственных переворотов, без крови... Да и что кровь тысячей в сравнении с унижением и страданием миллионов»* [3].

Процитированные слова, пожалуй, самые резкие. Именно их часто цитируют рьяные оппоненты критика, дабы уличить жаждущего крови литератора. В идеале, кто же с этим спорит, лучше обойтись без малейшей крови и без каких-либо насилий. История же войн и революций свидетельствовала о невозможности такого исхода в реальности. Понять шаткость своих позиций должны, в первую очередь, правящие классы, чтобы гарантировать хоть самые минимальные условия для свободного заработка. Для России насущной необходимостью была отмена позорного крепостного права. В 1861 г. царизм под напором общественных организаций и демократически настроенных людей отменили крепостное право, но так, что в заботах только о своей выгоде, не разрешили противоречий, ударив, по выражению Некрасова, *«одним концом по ба-*

рину, другим – по мужику». Буржуазные махинации не дали волю народу. Нужна была революция! И она свершилась в октябре 1917 г. Не могла она обойтись, как писал Белинский, «без насильственных переворотов, без крови...». Хозяева жизни принудили трудовой люд совершить революцию, а потом, защищая свои награбленные у народа богатства, развязали гражданскую войну. Писателям Бунным не надо обижаться на крестьян, отнявших библиотеки и разграбивших их имения. Так и не вернулся господин-писатель на могилы своих предков, оставаясь во Франции со своей ностальгией по родине. Очень уж не желал находиться на одной социальной лестнице с русскими мужиками – дворянская гордость не позволяла.

Теперь школьные учебники стараниями методистов представляют Блока только поэтом надуманного серебряного века, певцом загадочной Прекрасной Дамы и Незнакомки. Но Блок еще входил и в число выдающихся мыслителей и патриотов России. *«Почему дырявят древний собор? – пытается понять помочь дворянской интеллигенции смысл революции Александр Блок, – Потому, что сто лет здесь ожиревший поп, икая, брал взятки и торговал водкой. Почему гадят в любезных сердцу барских усадьбах? – Потому, что там насильовали и пороли девок: не у того барина, так у соседа... Что же вы думали? Что революция – идиллия? Что творчество ничего не разрушает на своем пути? Что народ – паинька? И, наконец, что так «бескровно» и так «безболезненно» и разрешится вековая распря между «черной» и «белой» костью, между «образованными» и «необразованными», между интеллигенцией и народом?...»* [4].

Статья, впервые опубликованная 19 января 1918 г. в «Знамя труда», вызвала бурную дискуссию, негодование высказывали бывшие друзья по символистскому цеху. Как две капли воды похож темперамент Александра Блока на эмоциональные вспышки Виссариона Белинского. Роднит их, в первую очередь, искренняя любовь к труженику-народу. Бывшие друзья Блока записали его в свои буржуазные святцы своим первейшим врагом, предали анафеме. В пасквильной записной книжке госпожи Зинаиды Гиппиус в перечне намеченной для расправы интеллигенции после возвращения власти белой гвардии Блок занимал третье место.

Писатели и поэты России, будучи людьми эмоциональными, наделенными художественным талантом, в который входит как составляющая часть интуиция, будучи эмоциональными, откровеннее, чем обычные люди, выражали свои взгляды на жизнь.

Необычную силу Великой революции почувствовал Владимир Маяковский, ставший поэтическим рупором свершившихся событий под знаменем восставшего народа. Не таким последовательным был С.А. Есенин, но в чувствах своих по отношению к меняющемуся времени откровенен, когда восторженно восклицал в поэме «Иорданская голубица», радуясь революционным изменениям в стране. Это был июнь 1918 г.: «Небо – как колокол, // Месяц – язык, // Мать моя – родина, // Я – большевик» [5].

Далеко Есенину было до большевиков, но уже само стремление стать большевиком весьма многозначно. Поэт всей душой любил Великую Октябрьскую Социалистическую революцию. Он воспринимал ее как весну человечества, которая рождает новую доселе неизвестную свободную жизнь, гарантирующую сердечные человеческие отношения. В стихотворении «Ответ», в письме матушке своей, Татьяне Федоровне, он признавался в такой любви: «Я более всего Весну люблю. // Люблю разлив // Стремительным потоком, // Где каждой щепке, // Словно кораблю, // Такой простор, // Что не окинешь оком, // Но ту весну, // Которую люблю, // Я революцией великой. // Называю! // И лишь о ней // Страдаю и скорблю, // Ее одну // Я жду и призываю!» [5].

Поэт С. Есенин понимал, что свершались величайшие события на Земле, подводившие своеобразный итог многовековой борьбы народа за освобождение от власти господ. Пытаясь разобраться в сложностях революционных преобразований, он предчувствовал и свою гибель под смертельным моховиком интернационалистической идеологии Троцкого, который беспощадно прокатится и по его русскому самосознанию. Была и вера в конечное справедливое дело восставшего народа. Время такое приходило. Оно воочию доказало величие революционных свершений. Освобожденный от капиталистических пут народ всему миру показал силу нового советского строя. Нужны были самые подлые методы борьбы с народом, чтобы обманым путем вернуть власть капиталистам. С помощью зарубежных господ такие методы отыскивались.

Из писателей досталось В. Г. Белинскому. Мои наивные коллеги задумываются о причинах отрицательного отношения к классику, вычеркнутому из школьных программ. А чего тут думать? Белинский, хорошо знавший капитализм, прямо высказывал свои мнения. В письме к В. П. Боткину от 2–6 декабря 1847 г. он делился своими мыслями: *«Не годится государству быть в руках капиталистов... Горе государству, которое в руках капиталистов.*

Это люди без патриотизма, без всякой возвышенности в чувствах. Для них война или мир значат только возвышение или упадок фондов – далее этого они ничего не видят... Торгаш не может иметь интересов, не относящихся к его карману. Для него деньги не средство, а цель, и люди – тоже цель; у него нет к ним любви и сострадания, он свирепее зверя, неумолимее смерти...» (курсив Белинского) [3]. Эту подлую сущность рыцарей «желтого дьявола», мы, россияне, ощущаем в сегодняшние дни.

Победившая Революция во Франции 14 июля 1789 г. осталась в истории страны как «великая». Ее, свергнувшую абсолютную монархию, празднуют в этой стране по сегодняшнее время. Не меньшее международное значение имеет Октябрьская революция в России. Уверен, величие Октябрьской революции не угаснет с годами, этот день и год останутся величайшей датой в мировой истории.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Пушкин, А. С. Собр. соч. : в 10 т. / А. С. Пушкин. – М. : Правда, 1981. – Т. 1. – С. 207.
2. Лермонтов, М. Ю. Собр. соч. : в 4 т. / М. Ю. Лермонтов. – М. : Худож. лит-ра, 1964. – Т. 1. – С. 169.
3. Белинский, В. Г. Полное собр. соч. : в 13 т. / В. Г. Белинский. – М. : Изд-во АН СССР (1953–1959). – Т. 11. – С. 58.
4. Блок, А. А. Огненные дали. Избранные статьи и высказывания / А. А. Блок. – Ленинград, 1980. – С. 76.
5. Есенин, С. А. Собр. соч. : в 3 т. / С. А. Есенин. – М. : Правда, 1970. – Т. 2. – С. 60.

УДК 37.017

Ольга Геннадьевна Груздова

г. Пенза, e-mail: olga_gruzdova@mail.ru

ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПОСТРОЕНИЯ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ

В современном отечественном образовании существует потребность в выделении и формировании системы ценностей и ценностных ориентаций как основы определения обучающимся и педагогом целей обучения и воспитания. Поскольку именно ценност-

ные ориентации, выступая составной частью мировоззрения личности, обеспечивают ей высокий уровень интеграции в общество, с учетом основных условий его современного развития.

Ценностными основаниями построения процесса воспитания служат аксиология и психологическая теория мотивации деятельности. Основными понятиями здесь являются понятия личности, ценности и ценностных ориентаций.

Обращение к ценностям – главный принцип государственной политики в области образования. Перед школьным образованием поставлена задача формирования системы ценностей, которая опирается на историческую преемственность поколений, сохраняет и развивает традиции российского государства. Это идеологический фундамент нового Федерального государственного образовательного стандарта, в основе которого лежит «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания».

Категория «ценность» выступает одной из общенаучных и общечеловеческих категорий.

Можно говорить о трех формах существования ценностей. Во-первых, ценность выступает как общественный идеал, как выработанное общественным сознанием, содержащееся в нем абстрактное представление об атрибутах должного в различных сферах общественной жизни. Такие ценности бывают как общечеловеческими, так и конкретно историческими.

Во-вторых, ценность предстает в виде произведений материальной и духовной культуры, либо человеческих поступков, являющихся конкретным предметным воплощением общественных ценностных идеалов.

В-третьих, социальные ценности, преломляясь через призму индивидуальной жизнедеятельности, входят в психологическую структуру личности в форме личностных ценностей, являющихся одним из источников ее поведения.

Все разновидности ценностей тесно связаны между собой. При этом следует иметь в виду, что личностные ценности воплощают в себе как общечеловеческие, так и ценностные представления конкретного общества и определенной социальной группы, с членами которой личность находится в определенных отношениях делового или личного характера.

В построении процесса воспитания важным вопросом, возникающим при определении содержания воспитания, является вопрос

о выборе системы ценностей. В проектировании содержания процесса воспитания можно выделить несколько уровней [1]. Наиболее высокий уровень включает ценности и идеалы: общечеловеческие ценности (Мир, Земля, Любовь, Дружба, Труд, Долг и др.), ценности общественные (Свобода, Справедливость, Совесть, Долг и т.п.), ценности того или иного слоя общества, группы.

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России определены следующие базовые национальные ценности, лежащие в основе построения содержания воспитательного процесса:

- патриотизм (любовь к России, к своему народу, к своей малой родине, служение Отечеству);

- социальная солидарность (свобода личная и национальная, доверие к людям, институтам государства и гражданского общества, справедливость, милосердие, честь, достоинство);

- гражданственность (служение Отечеству, правовое государство, гражданское общество, закон и правопорядок, поликультурный мир, свобода совести и вероисповедания);

- семья (любовь и верность, здоровье, достаток, уважение к родителям, забота о старших и младших, забота о продолжении рода);

- труд и творчество (уважение к труду, творчество и созидание, целеустремлённость и настойчивость);

- наука (ценность знания, стремление к истине, научная картина мира);

- традиционные российские религии (представления о вере, духовности, религиозной жизни человека, ценности религиозного мировоззрения, толерантности, формируемые на основе межконфессионального диалога);

- искусство и литература (красота, гармония, духовный мир человека, нравственный выбор, смысл жизни, эстетическое развитие, этическое развитие);

- природа (эволюция, родная земля, заповедная природа, планета Земля, экологическое сознание);

- человечество (мир во всём мире, многообразие культур и народов, прогресс человечества, международное сотрудничество) [2].

Далее представлены идеалы, традиции, ритуалы – то есть все то, что создает культурное лицо человечества и отдельных обществ, то, что развивается, преобразуется, передается от поколения

к поколению. Данное содержание составляет основу воспитания, его фундамент.

Третьим уровнем выступают ценности связанные с познанием реальности. Они отражены в материале учебных предметов, а их содержание осваивается преимущественно в процессе обучения на уроках.

Четвертым уровнем является уровень внутреннего мира человека, то есть то, что человек знает о себе. Содержание этого уровня составляет жизненная философия человека.

В качестве пятого уровня выступают модели поведения человека, которые обычно называют общественно одобряемыми или как минимум, приемлемыми.

Особое значение в современном воспитательном процессе приобретает содержание, помогающее человеку осмыслить себя, других, быстро меняющуюся реальность. Поэтому при построении содержания воспитания от педагога требуется не только широкая образованность, осознание мировоззренческой позиции, но и способности понимать внутренний мир другого человека, умение согласовывать собственную личностную позицию с ценностями растущего человека и требованиями общества.

В различные моменты человеческой жизни на первый план выступают разные ценности. По мнению С. Л. Рубинштейна ценности – это не то, за что мы платим, а то, ради чего мы живем [3]. В этом смысле интересны результаты изучения ценностных ориентаций современных выпускников общеобразовательных школ.

В исследовании приняли участие 56 человек – выпускники школ г. Пензы и Пензенской области. Для исследования индивидуальной иерархии ценностных ориентаций нами была использована методика М. Рокича. Поскольку в центре отдельных компонентов системы ценностных ориентации находятся, прежде всего, те или иные терминальные ценности, в качестве основания для группировки исследуемых использовались выставленные ими ранги значимости 18 терминальных ценностей (т.е. ценностей-целей) теста М. Рокича. Для экспериментального выделения личностных типов на этой основе нами был выбран метод кластерного анализа, позволяющий сгруппировать исследуемых на основе единой меры, охватывающей одновременно ряд параметров. Методом кластерного анализа исследуемые были разделены на три типа, к которым были отнесены, соответственно, 28,8, 46,3 и 24,9 % от их общего числа.

Данные типы, достоверно различающиеся рангом значимости терминальных ценностей (при $p > 0,001$), представляют собой различные типы индивидуальных систем ценностных ориентаций.

В системе терминальных ценностей выпускников 1-го типа наиболее высокий ранг значимости имеют здоровье, материально обеспеченная и активная деятельная жизнь, уверенность в себе. Такие ценности, как творчество, счастливая семейная жизнь, красота природы и искусства, а также счастье других, занимают в их иерархии последние места.

Групповая иерархия терминальных ценностей 2-го типа характеризовалась большей значимостью конкретных жизненных ценностей – счастливой семейной жизни, интересной работы, здоровья, материально обеспеченной жизни, дружбы; незначимыми оказались ценности развития и продуктивной жизни, познания и творчества, поставленного ими на последнее место.

Выпускники, отнесенные к 3-му типу, ставят достоверно выше других ценности развития, творчества, свободы, любви и дружбы. К числу отвергаемых ими ценностей относятся материально обеспеченная жизнь, общественное признание и развлечения.

Групповая иерархия инструментальных ценностей (т.е. ценностей-средств) 1-го типа характеризуется большей ориентацией на ценности независимости, твердой воли, самоконтроля при низкой значимости таких ценностей, как честность, терпимость и чуткость; 2-й тип отличается достоверно большей субъективной значимостью честности; 3-й тип – ответственности.

Таким образом, можно сказать, что у выпускников общеобразовательных школ не сформирована единая система ценностей. В иерархии ценностей современной молодежи доминируют отдельные ценности (группы ценностей).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бахмутский, А. Е. Педагогика / А. Е. Бахмутский ; под ред. А. П. Тряпицыной. – СПб. : Питер, 2013. – 304 с.
2. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования : проект / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков // Рос. акад. образования. – М. : Просвещение, 2009. – 23 с.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 729 с.

Людмила Борисовна Гурьянова
г. Пенза, e-mail: *lyudmila010159@yandex.ru*

ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЛАКАТОВ ПЕРИОДА ВЕЛИКОЙ ОКТЯБРЬСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ И ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ

Великая Октябрьская революция и Гражданская война – два значительных исторических события XX в. Одним из мощных средств пропаганды этого времени являлся плакат, который не только был самым мобильным и оперативным видом искусства, но и отразил различное отношение в обществе к этим событиям.

Для него были характерны «лаконизм, условность изображения, четкость силуэта и жеста» [1, 298]. Плакат являлся способом сближения народа с искусством, вот как об этом пишет автор монографии «Русский революционный плакат» Вячеслав Полонский: «Не картины, развешенные по музеям, не книжные иллюстрации, ходящие по рукам любителей, не фрески, доступные обозрения немногих, но плакат и «лубок» – миллионный, массовый, уличный – приблизит искусство к народу, покажет ему, что и как можно сделать с помощью кисти и краски, заинтересует своим мастерством и развяжет нерастроченные запасы художественных возможностей, дремлющих в народном сознании» [2, 3].

Тематически плакаты можно разделить на следующие группы: посвященные обороне городов (Москва, Петроград, Тула и т.д.); направленные против врагов Советской власти (Деникина, Юденича, Врангеля, Колчака, Антанты и т.д.); осуждающие дезертиров; посвященные единению мирового пролетариата; адресованные юбилейным датам и революционным праздникам (1 Мая, годовщинам Октябрьской революции и т.д.); обращенные к молодежи или женщинам; направленные на укрепление трудовой дисциплины; посвященные борьбе с неграмотностью и т.д.

Для плакатов того времени была характерна острота подачи материала, мгновенная реакция на быстро меняющиеся события, агитационная направленность. Чаще всего на них был размещен призыв, например, «Уходящая шляхта в бессильной злобе динамитом Антанты взрывает города и истребляет население. Смерть наемным убийцам!» Они были чрезвычайно распространены, печат-

тались большими тиражами и размещались повсеместно. На них можно было прочесть примечание: *«Всякий, срывающий этот плакат или заклеивающий его афишей – совершает контрреволюционное дело»*, ведь они служили делу революции.

С точки зрения художественной, плакаты того времени тяготели к лубочной живописи, в изображении преобладали гротеск и аллегория. Как правило, для них характерна четко выраженная мысль при лапидарности ее выражения, узнаваемость образов, индивидуальность шрифта. Чаще всего привлекали внимание не только изображение, но и тексты, размещенные на них.

Они были или предельно лаконичны (*«Помоги»* или *«Помни о голодающих»*), или содержали подробный текст (*«Победа революции в сотрудничестве рабочих и крестьян в ряды плечо к плечу. Трудники городов и деревень против железной цепи помещиков и фабрикантов мира»*).

На плакате могли быть помещены стихотворения, вот один из примеров – *«Капитал и К^о»*.

<i>Вот Капитал и Компания –</i>	<i>Взмах пролетарского молота –</i>
<i>Сволочи всякого звания,</i>	<i>Рухнет твердыня из золота,</i>
<i>Это буржуев «икона»</i>	<i>Похоронив под собой</i>
<i>Тут все столпы их «закона».</i>	<i>Международный разбой.</i>
<i>Все, кто им служит опорой,</i>	<i>Рухнет все зло многоликое.</i>
<i>Шайка злодеев, с которою</i>	<i>Братья, за дело великое</i>
<i>Сбросивший цепи народ –</i>	<i>Духом, не падая, стойте</i>
<i>Бьемся мы третий уж год.</i>	<i>Жизнь нашу новую стройте.</i>
<i>Как Капитал ни бахвалится,</i>	<i>Вольную, светлую, мирную</i>
<i>Трон его скоро развалится:</i>	<i>Стройте коммуны всемирную,</i>
<i>С туши, оплывшей от жира,</i>	<i>Тесный союз трудовой</i>
<i>Сорвана будет порфира.</i>	<i>Всей бедноты мировой!</i>

Автором текста является пролетарский поэт Демьян Бедный. В его стихах на злобу дня употребляется нейтральная лексика (*народ, светлая, мирная, великий* и т.д.) наряду с лексикой высокого (*столпы, трон, порфира, твердыня*) и низкого (*сволочи, шайка, туша*) стилей. Все, что связано с большевиками, у поэта вызывает положительные эмоции, новая жизнь характеризуется эпитетами «вольная, светлая, мирная», а впереди всех ждет всемирная коммуна.

Многие плакаты отражали желание русского пролетариата вместе с трудящимися всего мира победить буржуазию, поэтому на них могли быть лозунги, как на русском, так и на иностранных языках.

Тексты на плакатах отражали ценности, одинаково важные для народов разных национальностей: *Украинцев и русских клич один да не будет пан для рабочих господин* (В. Маяковский).

Призывы могли быть обращены как ко всем жителям страны, так и к отдельным группам населения. В тексте плакатов чаще других встречаются лексемы «пролетарий», «рабочий», «крестьянин», «гражданин»: *«Пролетарий! Ты не боялся тяжелых орудий. Не бойся тяжелого труда! Трудом построится рабочая страна», «Рабочий! Октябрьская революция дала тебе фабрики и свободный труд. Владей оружием. Зорко стереги, чтобы не поднял голову контрреволюция. Всюду и всегда будь на страже твоих завоеваний. Залог твоей победы – всеобщее военное обучение», «Крестьянин! Пока ты держишь в руках красную винтовку, никто не посмеет дерзнуть на твою свободу», «Гражданин! Пусть этот плакат напоминает тебе о небывалом ужасе голода, который придет к тебе завтра, если ты не поможешь Поволжью сегодня».*

Были специальные плакаты, адресованные женщинам, которые рука об руку с мужчинами строили новую жизнь: *«Работница Свободной России! Крепче держи знамя коммунизма. За тобой идут женщины всего мира на борьбу с капиталом».* Плакаты были обращены к женщинам разных национальностей: *«Женщина-татарка! Вступай в ряды всех тружениц Советской России. Об руку с русскими пролетарками ты разобьешь последние окопы».* Призывы могли быть обращены к широкой целевой аудитории: *«Работницы и крестьянки, все на выборы, под красный стяг, в ряды с мужчиной! Буржуазии страх несем!».*

Плакат отличался особой оперативностью: когда стало известно, что Юденич двинулся на Ленинград, в течение суток был

создан и изготовлен внушительным тиражом плакат «*Все на защиту Петрограда*».

Руководители белогвардейцев должны были вызывать ненависть у простого народа. Для этого использовались как средства художественной изобразительности, так и тексты, которые должны были показать, кому выгодна их победа: «*Врангель идет на нас! Черный разбойник-барон хочет захватить хлеб, уголь и нефть, рабочих и крестьян. Не дадим врагу задушить нас голодом. Кровью добытое – кровью отстоим!*» или «*Товарищи, все на Урал! Смерть Колчаку и прочим приспешникам капитализма*».

Авторы плакатов использовали сказочные символы, например, камень, указывающий разные пути, по которым можно ехать дальше: «*Направо поедешь – в ряды белых попадешь, прямо поедешь – разденут догола, налево поедешь – встретят, как брата родного*». Далее на нем было адресное обращение: «*Казак, у тебя одна дорога с трудовой Россией*».

В отдельных случаях на плакатах была размещена цитаты известных политиков: «*Из России нэповской будет Россия социалистической / В. И. Ленин /*» или «*Рабочим нечего терять, кроме своих цепей, а приобретут они целый мир / К. Маркс и Ф. Энгельс/*».

Многие плакаты содержали не только карикатурное изображение служителей церкви, но и факты, порочащие их: «*Граждане! Поймите же, наконец, голод дошел до ужаса. Надо дать есть. Хлеба нет. Надо на золото его из-за границы привезть. Мы нищи, а в церквах и соборах драгоценностей ворох. Не христиане, а звери те, кто скажут тут – «не дадим золото – пусть мрут»*».

Текст плаката мог содержать, наряду с лозунгом, и статистические данные: «*Преступник тот, кто режет молодняка. Для полного обеспечения полей удобрением на каждые 100 десятин пахоты надо иметь 160 голов крупных животных. У нас же в 1916 г. было: в Вологодской губ. 119 голов, Олонецкой 154, Петроградской 91, Новгородской 123, Псковской 78, Ярославской 130. Для замены старых и немолочных животных надо выращивать на каждые 100 коров 18 голов молодняка. У нас же в 1916 году было: в Вологодской губ. 13 голов, Олонецкой 17, Петроградской 7, Новгородской 10, Псковской 10, Ярославской 16*».

Уже к 1919 году в республике стали создаваться многочисленные издательства. Особое место в деле создания плакатов играли «Окна сатиры» Российского Телеграфного Агентства. Плакаты создавались быстро, не были предназначены для массового вос-

производства. Рисунки на них сопровождалась стихотворными текстами, частушками, эпиграммами и т.д. Среди наиболее известных авторов Окна Роста – художник М. Черемных и поэт В. Маяковский. Рисунки, как правило, представляли беглые эскизы, шаржи, карикатуры.

В это же время были созданы и плакат-поезд и плакат-пароход, которые внешне были похожи на средства массовой агитации и пропаганды. Они не только представляли книжные склады, книжные лавки, везли лекторов и инструкторов, но и имели небольшие типографии, кинозалы. Например, вначале был создан «Военно-подвижной фронтовой литературный поезд имени тов. Ленина», затем были организованы поезда «Октябрьская революция», «Красный Восток», «Советский Кавказ», «Красный Казак», пароход «Красная Звезда», которые обслужили 96 губерний, совершили 775 остановок, привлекли к активной деятельности свыше 2 752 000 человек.

Тема честного труда на благо страны достаточно часто поднимается на плакатах, и те, кто не хотят работать, осуждаются в обществе: *«Паразиты и лодыри на работе – сами мешают работе других»*.

Одной из важнейших тем плакатов того времени является тема просвещения, поэтому главным их символом является книга: *«Берегите книгу. Она верный товарищ в походе и в мирном труде»* или *«Книга ничто иное, как человек, говорящий публично»*. По мнению авторов плакатов, учиться в нашей стране должны все: *«Женщина! Учись грамоте!»* или *«Рота, в школу за букварь по неграмотности – жарь»*.

Плакаты выпускались в соответствии с требованиями того времени, поэтому в них встречается написание слова контрреволюция, аббревиатуры Р.С.Ф.С.Р., написание частицы же через дефис *идите-же* и т.д.

Знаки препинания на некоторых плакатах отсутствуют совсем: *Тот не гражданин СССР кто доброта не акционер Один рубль золотом делает каждого акционером доброта. Иногда знаки препинания отсутствуют при приложении (Враг хочет захватить Москву сердце советской России) или обособленном определении (Меч занесенный Антантой над Русской революцией пробьет сердце мировой буржуазии)*. Как правило, восклицательный знак ставится при усилении эмоций, однако он отсутствует на плакатах, в которых заложен явный призыв (*Помоги, Смерть ми-*

ровому империализму, 1 мая праздник труда Да здравствует международное единение пролетариата), а на некоторых он употребляется чрезмерно – *На польский фронт под винтовку! Мигом! Если быть не хотите под панским игом!*

Вероятно, некая поспешность в создании плакатов не позволяла авторам проследить за их орфографией и пунктуацией.

Таким образом, плакат первых десятилетий XX в. отличается «идейная злободневность, живая связь с общественными интересами, внутренняя значительность, способная взволновать зрителя» [2, 13].

Он способствовал привлечению населения на сторону большевиков и откликнулся на самые острые проблемы того времени.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. История русского и советского искусства : учеб. пособие для вузов по специальности «История» / под ред. Д. В. Сарабьянова. – М. : Высш. шк., 1979. – С. 298–302.

2. Полонский, В. Русский революционный плакат / В. Полонский. – М. : Государственное изд-во, 1925.

УДК 159.9.072

Жанна Михайловна Елисеева

г. Пенза, e-mail: zhanna_eliseeva_87@mail.ru

Татьяна Вячеславовна Панова

г. Пенза, e-mail: psy_sl@mail.ru

ОТНОШЕНИЕ К СУПРУЖЕСКИМ ИЗМЕНАМ В МОЛОДОЙ СЕМЬЕ

Молодая семья является основой совместной жизни молодоженов, ведь от того, как сложатся отношения на этом этапе, будет зависеть их дальнейшая семейная жизнь [1, 35]. Именно в этот период супружеских отношений, как правило, в семье появляются дети, идёт процесс социализации, удовлетворение ее потребностей, реализация важных индивидуальных качеств. Молодая семья как социальный институт требует изучения ее проблем и потребностей, так как состояние семьи определяет будущее общества. Для стабильной благополучной семьи характерным является: положитель-

ная эмоциональная направленность межличностных отношений всех членов семьи; сплоченность семейного социума, единство его целей и задач; четкая иерархия по полу, возрасту, социальному статусу; постоянные внутрисемейные взаимодействия между супругами, детьми, другими членами семьи [2, 124]. Однако динамика развития молодой семьи связана с многочисленными трудностями, которые вызывают конфликты, нарушают климат семьи, иногда приводят к разводу. Достаточно часто молодые семьи сталкиваются с серьезным препятствием – разочарованием, от того что их ожидания разошлись с той реальностью, с которой они столкнулись. Причинами столкновения могут выступать различные факторы [3, 44]. Так же к числу подобных проблем можно отнести и то, что преобладающими мотивами вступления в брак молодых людей являются мотивы, отражающие эгоцентрическую направленность личности, а именно: накопление личного опыта семейной жизни, мотив самоутверждения в мужской (женской) роли; у молодых людей в возрасте от 19 до 26 лет отсутствует психологическая готовность к вступлению в брачные отношения, а именно, не сформированы ценностные ориентации на создание семьи, нет четкого восприятия своей будущей семьи, искажены представления об образах своих будущих избранников, преобладает направленность на себя [4, 295].

Измена напрямую затрагивает область супружеских отношений, являясь антиподом любви, она отражает какие-либо противоречия в отношениях, конфликты супругов, отсутствие важного мотива – любви [5, 450]. Супружеская неверность чаще всего встречается в конфликтных семьях с неустойчивыми отношениями, но нередко измена случается и в благополучных семьях. Мотив «измена» является наиболее частным при расторжении брака в молодой семье, что является серьезной проблемой современного общества [6, 405].

В современной психологии супружеская измена как социально-психологический феномен не имеет на данный момент должной традиции своего изучения. В связи с этим актуальность исследования обусловлена все больше обостряющейся проблемой увеличения числа измен, с одной стороны и недостаточным количеством современных исследований, посвящённых её изучению, с другой.

Целью нашего исследования стало изучение гендерной специфики отношения к супружеским изменам в молодой семье для последующей разработки практических рекомендаций. Объектом

исследования: супружеские измены как психологическая проблема. Предметом исследования: гендерная специфика отношения к супружеским изменам в молодой семье.

В качестве гипотезы исследования выступило предположение о том, что существует гендерная специфика отношения к супружеским изменам в молодой семье. А именно, вероятность вступления во внебрачную связь, мужчины обуславливают собственной неудовлетворённостью браком и низким показателем верности в браке, при этом мотивами вступления мужчин во внебрачную связь являются: неудовлетворённость браком, однообразие быта, интерес. Вероятность вступления во внебрачную связь женщины также обуславливают собственной неудовлетворённостью браком, но средним показателем верности в браке, мотивами вступления женщин во внебрачную связь являются: неудовлетворённость браком, новая любовь, месть.

В исследовании были использованы следующие диагностические методики: тест-опросник удовлетворенности браком (В. В. Столин, Г.П. Бутенко, Т. Л. Романова); методика «Общение в семье» (Ю. Е. Алёшина, Л. Я. Гозман, Е. М. Дубовская); Висбаденский опросник к методу позитивной психотерапии и семенной психотерапии (Н. Пезешкиан, Х. Дайденбах); авторская анкета, направленная на исследование отношения к супружеским изменам. А также методы математической статистики: коэффициент ранговой корреляции Спирмена, критерий углового преобразования Фишера.

В исследовании в качестве испытуемых приняло участие 50 человек, из них 25 женщин и 25 мужчин, состоящих в браке не более 5 лет.

По итогам диагностики были получены следующие результаты. В результате анкетирования было выявлено, что из 25 мужчин, 13 человек (52 %) допускают возможность измены, 5 человек (20 %) не допускают возможность измены и у 7 человек (28 %) есть вероятность измены. Несколько иные результаты получились у женщин: 11 человек (44 %) допускают возможность измены, 9 человек (36 %) не допускают измены и у 5 человек (20 %) есть возможность измены.

Из данных диагностической работы по выбранным методикам были получены следующие результаты. По данным опросника удовлетворенности браком, можно сделать следующие выводы: среди мужчин, состоящих в браке, 19 человек (76 %) – удовлетворены браком, 6 человек (24 %) – неудовлетворены браком. Среди

женщин, состоящих в браке, 21 человек (84 %) – удовлетворены браком, 4 человека (16 %) – неудовлетворены браком. Следовательно, женщин, неудовлетворенных своим браком меньше, чем мужчин. Проанализировав данные методики «Общение в семье», можно сделать следующие выводы: среди мужчин, состоящих в браке, у 6 человек (24 %) отмечен средний уровень легкости общения в семье и у 19 человек (76 %) высокий уровень. Среди женщин, состоящих в браке, у 3 человек (12 %) средний уровень и у 22 человек (88 %) высокий уровень. Что касается низкого уровня, то таких показателей среди респондентов не оказалось. Висбаденский опросник Н. Пезешкиана, Х. Дайденабаха показал следующее: среди мужчин, состоящих в браке, у 10 человек (40 %) отмечен средний уровень верности и у 14 человек (56 %) высокий уровень. Среди женщин, состоящих в браке, у 12 человек (48 %) средний уровень и у 12 человек (48 %) высокий уровень. Что касается низкого уровня, то у мужчин и женщин получились одинаковые результаты – 1 человек (4 %).

Из результатов проделанной психодиагностической работы следует, что у людей неудовлетворённых своим браком есть большая вероятность измен в семье. Самыми частыми причинами измен у мужчин являются: взаимное отчуждение, отсутствие взаимопонимания, недоверие, неудовлетворённость браком, однообразие быта, новая любовь и интерес. Самыми частыми причинами измен у женщин являются: взаимное отчуждение, отсутствие взаимопонимания, неудовлетворённость браком, новая любовь и в отдельных случаях месть.

Таким образом, гипотеза настоящего исследования о том, что существует гендерная специфика отношения к супружеским изменениям в молодой семье. А именно, вероятность вступления во внебрачную связь, мужчины обуславливают собственной неудовлетворённостью браком и низким показателем верности в браке, при этом мотивами вступления мужчин во внебрачную связь являются: неудовлетворённость браком, однообразие быта, интерес. Вероятность вступления во внебрачную связь женщины также обуславливают собственной неудовлетворённостью браком, но средним показателем верности в браке, мотивами вступления женщин во внебрачную связь являются: неудовлетворённость браком, новая любовь, месть, подтвердилась на однопроцентном уровне значимости в одной позиции и на пятипроцентном уровне значимости в пяти позициях.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Андреева, Т. В. Психология современной семьи / Т. В. Андреева. – СПб., 2005. – 436 с.
2. Панова, Т. В. Созависимые отношения в молодых семьях / Т. В. Панова, И. А. Ледовских // Университетское образование (МКУО-2015). – Пенза : Изд-во ПГУ, 2015. – С. 124–125.
3. Елисеева, Ж. М. Особенности супружеских отношений в период кризиса молодой семьи / Ж. М. Елисеева, А. О. Дрянина // Современные концепции научных исследований. – 2014. – № 9. – С. 41–43.
4. Панова, Т. В. Психологические мотивы людей, вступающих в брак / Т. В. Панова, И. А. Ледовских // Университетское образование (МКУО-2016). – Пенза : Изд-во ПГУ, 2016. – С. 295–296.
5. Ботуин, К. Не бойся Дон-Жуана, или Как относиться к мужской неверности / К. Ботуин. – М., 2005. – 446 с.
6. Ботуин, К. Соблазненная женщина. Почему изменяют жены и что из этого получается / К. Ботуин. – М., 2005. – 364 с.

УДК 37.02

Елизавета Викторовна Еремина

г. Пенза, e-mail: liza.vg9989@yandex.ru

Светлана Юрьевна Назарова

г. Пенза, e-mail: svetlanka-marochkina@yandex.ru

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ

В современной отечественной социальной педагогике как отрасли педагогической науки и теории социальной работы с детьми обозначился интерес к рассмотрению теоретико-методологических аспектов исследования проблем реализации педагогической деятельности в едином образовательном процессе, включающем в себя социально-педагогическую работу с детьми как учреждений системы образования, так и учреждений системы социальной защиты населения.

А. А. и П. А. Гагаевы в своём философско-методологическом синтезе педагогических идей исходят из того, что «педагогика невмешательства не отрицает социализацию» и представляет собой давно известную в теории и практике российского образования педагогическую идею, становящуюся «близкой современному педагогическому мышлению» [1, 473].

Такой философско-методологический подход к исследованию педагогической деятельности в широком значении этого слова даёт современным учёным возможность рассматривать социально-педагогическую работу с детьми в контексте научно-теоретического обоснования содержания отдельных видов социальных практик.

Теоретико-методологический анализ содержания парадигм педагогической деятельности позволяет предположить, что социально-педагогическая работа с детьми является самостоятельным видом социальных практик, требующей её разграничения с социальной педагогикой, как в области предмета исследования, в содержании технологий её осуществления, так и в основных характеристиках профессиональных компетенций социальных педагогов и социальных работников.

Научное исследование содержания социально-педагогической работы с детьми предполагает учёт того обстоятельства, что знание о ней основывается на парадигмах фундаментальных, базисных для такой профессиональной работы наук – социальной педагогики и теории социальной работы. Научно-исследовательской задачей становится определение в социально-педагогической работе с детьми воздействия социальной работы и социальной педагогики как отраслей научного знания и как самостоятельных видов профессиональной деятельности [2, 7].

Исследователям необходимо принять во внимание, что если на теоретическом уровне проблема соотношения категорий «социальная работа с детьми» и «социальная педагогика» по-прежнему остаётся обсуждаемой, то практика социальной работы с детьми подтверждает нетождественность социальной и социально-педагогической профессиональной деятельности, различие объектов и предметов социальной работы с детьми и социальной педагогики, разнообразие их технологий и методов [3, 17–18].

Следовательно, существует основание, позволяющее предположить, что научное исследование социально-педагогической работы с детьми представляет собой, с одной стороны, процесс выработки научных знаний в области социологии и психологии детства, социальной педагогики и теории социальной работы, с другой стороны, один из видов познавательной деятельности профессионального социального работника с детьми.

Известно, что в социальной гносеологии различаются два вида научного исследования: эмпирическое и теоретическое. Применительно к социально-педагогической работе с детьми организация

и проведение научного эмпирического исследования обычно являются функцией профессионалов-практиков – социальных работников, социальных педагогов, воспитателей, психологов и др. [4, 198].

При этом эмпирические и прикладные исследования в социальной работе с детьми теоретико-методологической направленностью своего содержания потенциально создают возможности проведения комплексных научно-теоретических исследований проблем социально-педагогической работы с детьми.

Предпринимаемые в научных исследованиях попытки отождествить социальную педагогику и социально-педагогическую работу с детьми, определив в качестве их объектов только детей с различными отклонениями, детей, относящихся к социально-проблемной группе населения, представляются весьма спорными.

Такие попытки выглядят наименее обоснованными в том случае, если предпринимается попытка свести содержание социальной педагогики к социально-педагогической работе только с теми детьми, у которых обнаружилось конкретные проявления социальной девиации [5, 136–137].

Одним из проявлений социальной работы с детьми, теоретической и прикладной составляющей которой выступает педагогика, является социально-педагогическая работа с детьми, характеризующаяся направленностью на решение проблем взаимодействия человека с самим собой, с другими людьми, с конкретной социальной средой.

Социально-педагогическая деятельность, составляя теоретико-методическую основу социальной работы с детьми, становится видом профессиональной деятельности, обеспечивающей на функционально-прикладном уровне необходимый педагогический компонент. Поэтому с точки зрения содержания, функциональной и практико-ориентированной направленности социально-педагогическая работа с детьми интерпретируется в современных исследованиях как *«педагогика социальной работы»*.

Мы исходим из того, что индивидуальная социально-педагогическая работа с ребёнком при выборе конкретной технологии его социального сопровождения дифференцируется по содержанию и задачам на репродуктивно-профессиональную, профессионально-адаптивную и профессионально-творческую.

Такой теоретико-методологический подход означает, что профессиональная компетентность социального работника, являющаяся основой выбора соответствующих технологий социально-

педагогической работы с детьми и методик оказания социальной и психосоциальной помощи детям, включает, прежде всего, актуализацию полученных в ходе исследований научных теоретических и эмпирических данных знаний при осуществлении конкретных практико-ориентированных социально-педагогических проектов оказания помощи нуждающимся (например; исследовательский проект «Школа для родителей детей-инвалидов» в Пензенской области) [6, 209].

Известно, что социально-педагогическая работа с детьми имеет технологическую основу, и существующая в теории социальной работы научная классификация социально-педагогических технологий работы с детьми оказывается результатом определения теоретико-методологических принципов при исследовании их содержания [7, 55].

Таким образом, методология научной классификации технологий и методов социально-педагогической работы с детьми заключена в признании того обстоятельства, что практическая социальная помощь детям представляет собой единство профессиональной компетентности специалиста, стимулирования активности ребёнка, комплексности воздействия на ситуацию или проблему и целенаправленности в прогнозе и выработке программы профессионально обоснованных действий в отношении ребёнка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гагаев, А. А. Философия здравого смысла: Критика оснований разума. Кн. 2: Здравый смысл как основание науки. Ч. 2: Здравый смысл в основаниях принятия решений в общественной практике / А. А. Гагаев, П. А. Гагаев. – М. : ЛЕНАНД, 2015. – 568 с.
2. Тугаров, А. Б. Предмет социальной работы и предмет социальной педагогики: вопросы теории : учеб. пособие / А. Б. Тугаров, Е. В. Викторова. – Пенза : ПГПУ, 2012. – 89 с.
3. Краснова, В. Г. Педагогические аспекты в социальной работе : учеб. пособие / В. Г. Краснова. – Волгоград : Изд-во Волг. ГУ, 2004. – 60 с.
4. Тугаров, А. Б. Прикладные исследования в структуре психолого-педагогического сопровождения ребёнка с ограниченными возможностями здоровья / А. Б. Тугаров, Э. А. Шевцова // Ребёнок с ОВЗ в современном инклюзивном образовательном пространстве: проблемы, пути помощи, перспективы : материалы Всерос. науч.-практ. конф. ; под. общ. ред. О. Р. Ворошиной. – Пермь : ПГГПУ, 2014. – С. 196–199.
5. Шевцова, Э. А. Социальная педагогика и психосоциальная работа: выбор методологических парадигм изучения / Э. А. Шевцова // Перспективы

науки и образования : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. : в 8 ч. – М. : АР-Консалт, 2015. – Ч. VII. – С. 136–138.

6. Тугаров, А. Б. Школа для родителей детей-инвалидов : синтез психосоциальной работы и педагогики / А. Б. Тугаров, Э. А. Шевцова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. Журнал научных публикаций. – 2014. – № 12 (71). – Ч. III.

7. Тугаров, А. Б. Социально-педагогическая модель социальной работы как феномен прогрессивной педагогики / А. Б. Тугаров, Э. А. Шевцова // Наука и образование в современном обществе: вектор развития : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. : в 2 ч. – М. : АР-Консалт, 2014. – Ч. II. – С. 54–56.

УДК 372.8

Галина Ивановна Канакина

г. Пенза, e-mail: kanakina-kafedra@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ СРЕДСТВАМИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения коренным образом изменил парадигму школьного образования. На место знаниевого подхода пришёл системно-деятельностный. Школьники не просто овладевают знаниями, умениями и навыками, у них формируются предметные компетенции: языковедческая, коммуникативная, культуроведческая. Причём происходит это в процессе активной познавательной деятельности. Во ФГОС говорится о выработке у обучающихся универсальных учебных действий, свидетельствующих о том, что они готовы самостоятельно добывать знания из разных информационных источников и применять их на практике. Кроме предметных результатов, на уроках русского языка формируются личностные результаты, среди которых важное место занимают «развитие морального сознания и компетентности в решении моральных проблем на основе личностного выбора, формирование нравственных чувств и нравственного поведения» [1]. Русский язык, как никакой другой предмет, способствует этому с помощью большого количества текстов для анализа, не только являющихся образцом безупречного языкового материала, но и имеющих большое воспитательное значение.

Говоря о необходимости воспитания в современных условиях социально-активной личности, мы, прежде всего, имеем в виду формирование нравственных качеств подрастающего поколения,

становление духовной культуры молодежи. Определяя понятие духовного, В. И. Даль включал в него «все относимое к душе человека, все умственные и нравственные силы его, ум и волю» [2, 503].

Работа с текстом позволяет учителю решать не только задачи языковой и речевой подготовки обучающихся, но и задачу формирования у них правильного представления о жизни за счет проникновения в смысл высказывания, его подтекст, осознания мотивов, движущих поступками изображаемых героев, выявления отношения автора к описываемым событиям и т.п. Важно создать такую речевую ситуацию, когда ученики чувствуют себя участниками или свидетелями описываемых событий и им хочется высказать свое отношение к происходящему. Такая ситуация может быть создана на уроке подготовки к написанию сочинения-рассуждения на темы морали [3, 57–61].

В качестве эпиграфа к уроку можно взять слова Ф. И. Тютчева:

*Нам не дано предугадать,
Как слово наше отзовется, –
И нам сочувствие дается,
Как нам дается благодать...*

Вместе с учащимися определяем значение слов *сочувствие* и *благодать*.

СОЧУВСТВИЕ. Отзывчивое, участливое отношение к переживаниям, несчастьем других.

БЛАГОДАТЬ. 1. Изобилие земных благ, благодатное место (разг.). 2. В религиозных представлениях: ниспосланная свыше сила (устар.) [4, 654, 45].

Выясняем смысл высказывания Ф. И. Тютчева и пытаемся определить, почему данное четверостишие взято в качестве эпиграфа к уроку.

Цель данного урока – подготовиться к сочинению-рассуждению на морально-этические темы, опираясь на жизненный опыт учащихся или на материалы газет, радио, телевидения. Чтобы понять термин *морально-этические темы*, снова обращаемся к Словарю русского языка С. И. Ожегова:

НРАВСТВЕННОСТЬ. Внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы; правила поведения, определяемые этими качествами. *Высокая нравственность.*

МОРАЛЬ. Нравственные нормы поведения, отношений с людьми, а также сама нравственность. *Человек высокой морали.*

ЭТИКА. Совокупность норм поведения, мораль какой-нибудь общественной группы. *Врачебная этика* [4, 360, 310, 791].

Как видим, все эти три понятия толкуются в Словаре русского языка С. И. Ожегова друг через друга. Но все они имеют в виду определенные правила поведения человека в обществе, его личностные качества. Эти правила диктует сама жизнь, нормы человеческого общежития, время, общественная обстановка и т.д.

Вместе с учащимися устанавливаем совокупность личностных качеств человека, позволяющих считать его поведение нравственным: благородство, великодушие, бескорыстие, милосердие, сочувствие, альтруизм, доброта и т.д. Говоря о формировании этих качеств у современной молодежи, мы имеем в виду воспитание у неё духовности.

Тема данного урока – разговор о милосердии. Прежде чем обратиться к тексту о милосердии, выясняем, по отношению к кому оно может проявляться. Здесь уместным будет обращение к словам Л. Н. Толстого «Милосердие начинается дома. Если для проявления милосердия нужно куда-то ехать, то это едва ли милосердие». Учащимся предлагается прослушать текст из очерка

Д. Гранина «О милосердии» ответить на вопрос: Почему текст так назван?

О милосердии

В прошлом году со мной приключилась беда. Шёл по улице, поскользнулся и упал... Упал неудачно, хуже и некуда: сломал себе нос, рука выскочила в плече, повисла плетью. Было это примерно в семь часов вечера. В центре города, на Кировском проспекте, недалеко от дома, где живу. С большим трудом поднялся, забрёл в ближайший подъезд, пытался платком унять кровь. Куда там, я чувствовал, что держусь шоковым состоянием, боль накапывает всё сильнее и надо быстро что-то сделать. И говорить-то не могу – рот разбит.

Решил повернуть назад, домой.

Я шёл по улице, думаю, что не шатаюсь. Хорошо помню этот путь – метров примерно четыреста. Народу на улице было много. Навстречу прошли женщина с девочкой, какая-то парочка, пожилая женщина, мужчина, молодые ребята, все они сначала с любопытством взглядывали на меня, а потом отводили глаза, отворачивались. Хоть бы кто на этом пути подошёл ко мне, спросил, что со

мною, не нужно ли помочь. Я запомнил лица многих людей, – видимо, безотчётным вниманием, обострённым ожиданием помощи...

Боль путала сознание, но я понимал, что, если лягу сейчас на тротуаре, преспокойно будут перешагивать через меня, обходить. Надо добираться до дома. Так никто мне и не помог.

Позже я раздумывал над этой историей. Могли ли люди принять меня за пьяного? Вроде бы нет, вряд ли я производил такое впечатление. Но даже если и принимали за пьяного – они же видели, что я весь в крови, что-то случилось – упал, ударили, – почему же не помогли, не спросили хотя бы, в чём дело? Значит, пройти мимо, не ввязываться, не тратить время, сил, «меня это не касается» стало чувством привычным?

С горечью вспоминая этих людей, поначалу злился, обвинял, недоумевал, потом стал вспоминать самого себя. Нечто подобное – желание отойти, уклониться, не ввязываться – и со мной было. Уличая себя, понимал, насколько в нашей жизни привычно стало это чувство, как оно пригрелось, незаметно укоренилось.

Я не собираюсь оглашать очередные жалобы на порчу нравов. Уровень снижения нашей отзывчивости заставил, однако, призадуматься. Персонально виноватых нет. Кого винить? Оглянулся – и причин видимых не нашёл.

Раздумывая, вспоминал фронтовое время, когда в голодной окопной нашей жизни исключено было, чтобы при виде раненого пройти мимо него. Из твоей части, из другой – было невозможно, чтобы кто-то отвернулся, сделал вид, что не заметил. Помогали, тащили на себе, перевязывали, подвозили... Кое-кто, может, и нарушал этот закон фронтовой жизни, так ведь были и дезертиры, и самострелы. Но не о них речь, мы сейчас – о главных жизненных правилах той поры.

Я не знаю рецептов для проявления необходимого всем нам взаимопонимания, но уверен, что только из общего нашего понимания проблемы могут возникнуть какие-то конкретные выходы. Один человек – я, например, может только бить в этот колокол тревоги и просить всех проникнуться ею и подумать, что же сделать, чтобы милосердие согревало нашу жизнь.

После внимательного прочтения текста выясняем: Можно ли назвать поведение прохожих из очерка Д. Гранина милосердным? А каким? Почему автор не может назвать причин такого поведения окружающих? Предлагаем учащимся самим определить причины нравственной глухоты людей.

Пытаемся сформулировать главные «жизненные правила», которые помогут нам жить так, чтобы милосердие согревало нашу жизнь:

1. Любите окружающих, умеете видеть их достоинства и прощать слабости.

2. Учитесь ставить себя на место оказавшихся в трудной ситуации.

3. Не стесняйтесь проявить свое сочувствие, сопереживание окружающим.

4. Старайтесь прийти на помощь в нужный момент.

Работа над композицией сочинения-рассуждения предполагает выдвижение тезиса? (Слова Ф. И. Тютчева, Л. Н. Толстого; определение понятий *милосердие*, *сочувствие*.); приведение основных аргументов для доказательства данного тезиса (Это может быть изложение главных «жизненных правил» с иллюстрациями из собственного жизненного опыта или рассказ о конкретном случае из жизни и его анализ с позиций этих правил.) и формулирование вывода рассуждений? (Можно попытаться объяснить причины человеческого равнодушия.)

В качестве домашнего задания учащимся можно предложить написать сочинение-рассуждение на тему «Что такое милосердие».

Предлагая один из вариантов урока, понимаем, что личностные качества не воспитываются на отдельных уроках и мероприятиях, с помощью эпизодических бесед и чтения специально подобранных текстов. Но путь к духовности, к осмыслению моральных норм и идеалов, а от них к нравственному поведению и поступкам начинается со слова. И об этом мы всегда должны помнить.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. ФГОС ООО. – URL: <http://www.minobr.orb.ru/obobraz/fgos.php>
2. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В. И. Даль. – М. : Прогресс, 1994. – Т. 1.
3. Уроки развития речи : метод. пособие для учителей-словесников по программе «Речь»: 8 класс / под общ. ред. Г. И. Канакиной, Г. В. Пранцовой. – М. : Владос, 2002. – С. 57–61.
4. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Русский язык, 1986.

Светлана Анатольевна Климова

г. Пенза, e-mail: k.estestvoznanie@yandex.ru

Наталья Анатольевна Марченко

г. Пенза, e-mail: m-natali66@mail.ru

Михаил Александрович Пятин

г. Пенза, e-mail: pyatin.1959@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С НАУЧНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Чтобы подготовить ребенка к школьному обучению, у него необходимо развить познавательные способности, интерес к окружающему миру. В связи с этим важно систематически и методически грамотно погружать детей в текст разной стилистической принадлежности и учить работе с информацией, которая в нем содержится. Хорошая детская книга всегда преследует важные педагогические цели, помогает ребенку постигать красоту окружающей жизни, формирует язык, развивает художественный вкус [1, 260].

Тематика научно-познавательной литературы для детей чаще всего связана с миром природы. Животным и растениям посвящены многие произведения, относящиеся к научно-художественной и научно-популярной прозе. Эти тексты содержат точную информацию, но излагается она разными способами. Художественный вариант дети воспринимают легче, чем публицистический. Однако большей научностью отличается именно второй вариант. В школе буквально с первых дней ребенку придется работать с разнообразными по стилю текстами (математическая задача, сведения по окружающему миру, художественное произведение и т.д.), поэтому в дошкольных образовательных организациях детей нужно приучать к восприятию информации из разных письменных источников. Лучшим является вариант гармоничного соединения информации, получаемой из художественного и публицистического высказывания близкой тематики.

Иногда художественное произведение нельзя назвать научным, но при этом в нем содержатся очень важные природоведческие сведения, и после его прочтения есть возможность обратиться к научной публицистике, чтобы ответить на вопрос, возникший

при чтении. Так в сказке Б. Н. Сергуненкова «Рыбка и головастик» повествуется о том, какие изменения происходят при формировании организма животного [2, 1]. Рыбка и головастик были друзьями и жили в пруду, но во время жаркого лета водоём начал пересыхать и рыбка отправилась на поиски нового места обитания, «чтобы не было там ни холодно, ни жарко, чтобы не было там голодно, чтобы солнышко вставало утром, а вечером заходило, чтобы всюду было просторно и в ширину, и в глубину». Автор, следуя композиционным законам сказки, трижды повторяет требования рыбки к среде обитания, формируя у ребенка представление о том, в каких условиях развивается конкретный живой организм.

Рыбка долго странствует, её не устраивает озеро, река, подходящим по размеру оказался лишь океан. Она отправляется в обратный путь, ощущает, что очень сильно выросла. В родном пруду рыбка не может отыскать головастика, она не узнает его в скачущей по земле лягушке. А бывший головастик тоже не воспринимает огромную рыбу как свою подружку. Дети узнают из сказки о том, что развитие рыбы и лягушки проходит по-разному. Но именно художественные произведения подобного содержания требуют привлечения дополнительных источников информации, которые могут дать возможность сравнить развитие рыб и земноводных от икринки до взрослого организма.

Проанализировав сказку, дети определяют, какова основная мысль произведения. Они убеждаются, что автор в своём тексте хотел показать изменения, происходящие в процессе роста живого организма: рыбка изменяет размер, а головастик превращается в лягушку.

Но юные читатели ещё не имеют достаточной естественнонаучной подготовки, чтобы объяснить столь большую разницу в развитии. Достаточные сведения дети могут получить из научно-познавательной литературы, которая нацелена на развитие у ребёнка самостоятельного, критического, исследовательского мышления. Очень важно, чтобы в выбранном источнике изложение материала строилось так, что читатель вслед за писателем совершал мыслительные операции аналитико-синтетического характера.

На основе информации из книги Акимушкина И. И. «Мир животных. Рассказы о змеях, крокодилах, черепахах, лягушках, рыбах», дети могут составить сравнительную таблицу развития рыб и земноводных, отмечая их общие черты и имеющиеся различия [3, 57–223].

Соединяя на занятиях работу с научно-художественной и научно-познавательной литературой, необходимо помнить о том, что все тексты должны дополнять друг друга в плане подачи информации, обеспечивать единство восприятия материала.

Необходимо создание проблемной ситуации, которая вызвала бы у ребенка стремление узнать новое, понять, сопоставить с известным.

Совсем по-другому можно организовать работу с информацией, содержащейся в книге для дошкольников И. И. Акимушкина «Жила-была лисица» [4, 1–8]. Оригинален жанр этого произведения. Начало и заключительная часть – это научно-художественный рассказ о конкретной лисице и её потомстве. Центральная часть содержит сведения о видах лисиц, живущих в нашей стране. Она оформлена в научно-популярном стиле. Автор исключительно гармонично выстраивает стилистическое единство. У рассказа единая цель – дать детям информацию о лисице, рассказать об особенностях развития её потомства. Художественное повествование мотивирует ребёнка к восприятию информации, пробуждает интерес. Картины, рисующие первую охоту лисят на жука, игру с мышью пронизаны тонким юмором. Акимушкин прекрасно владеет глагольной лексикой, поэтому движения животных можно легко воссоздать в воображении («прижал», «мчались», «прятались», «осмотрятся», «прислушались», «отпрянули», «катали», «набросились», «кусали» и т.д.). Эмоциональность повествованию придают контекстуальные синонимы к словам «лиса» и «лисята»: братья и сёстры, мать, юная путешественница, странница.

Совсем иного плана текст мы видим в публицистической части произведения. Автор использует научную терминологию, точные названия географических объектов. Сведения о видах лис конкретные и ёмкие. Ребенок мотивированно воспринимает научную информацию о животном, с которым познакомился в художественном тексте. Автор напоминает и о сказках, в которых среди действующих лиц есть лиса. Названий он не называет, но необыкновенные действия хитрой плутовки перечисляет, дети узнают о том, что все они возможны только в сказках. В процессе работы с данным произведением можно вспомнить знакомые детям художественные произведения о лисе, сделать выводы о достоверности той информации, которая в них содержится. Назвав большое количество сказок, дошкольники выделяют типичные черты характера лисицы – героини фольклорных и авторских художественных тек-

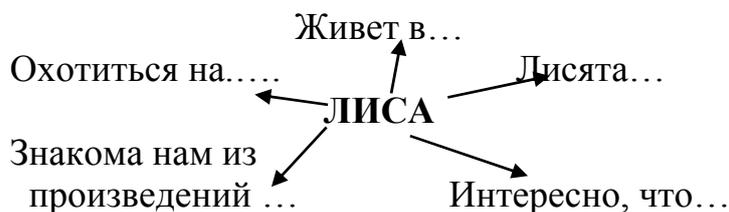
стов, они пытаются объяснить, почему хитрость присуща ей в любом произведении.

Акимушкин сообщает маленьким читателям широкий круг сведений о лисе в легкой доступной форме: прослеживается развитие детёныша хищного млекопитающего, приобщение его к охоте, формирование самостоятельности. Ребенок получает понятие о месте обитания лисицы, об особенностях её норы, о животных, на которых она охотится. Автор, учитывая возрастные особенности читателей, стремится сообщить о лисе и нечто неожиданное, о чем дети точно ещё не знали: «... бывает, спасаясь от гончих собак или просто желая в безопасности поспать, залезает лиса на ... деревья».

На протяжении всего рассказа Акимушкин использует прием сравнения: он сопоставляет лису с волком, шакалом, собакой, кошкой, барсуком. Показывает лисиц, относящихся к разным видам (обыкновенная (красная), афганская, корсак), и уточняет внешние признаки, места обитания, особенности охоты. Дети попутно получают сведения о грызунах: мышах, хомяках, сусликах, которые являются пищей для лис.

Знакомство старших дошкольников с подобными произведениями необходимо. Они приучают детей к восприятию информации, данной в разных стилях, формируют интерес к животному миру, учат анализировать, сравнивать, обобщать, проводить границу между вымыслом и реальностью. Интересно обращение к сказочному образу и установление его типичных черт.

Работа с произведением И. И. Акимушкина «Жила-была лисица» предполагает не только чтение, анализ, лексическую работу. Деятельность детей должна быть связана с творчеством. Чтобы обобщить полученные сведения, они могут составить кластер:



Дети, используя предметные картинки и схематические изображения, выстраивают таблицу, систематизирующую полученную информацию. На основе данного материала можно проводить рассказывание («Что я знаю о лисе»), составлять загадки (можно использовать образец: «Рыжая, с пушистым хвостом живет в лесу под кустом»). Образовательная деятельность в таком случае будет иметь законченный характер.

Подобная работа должна вестись в подготовительной к школе группе систематически, так как она закладывает основы знакомства с научной информацией, учит детей обобщать, сравнивать, формирует у них интерес к чтению.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Климова, С. А. Художественная литература как важнейшее средство формирования нравственной культуры у дошкольников / С. А. Климова, Н. А. Марченко, М. А. Пятин // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы : сб. ст. XIII Междунар. науч.-практ. конф. «Артемовские чтения». – Пенза : Изд-во ПГУ, 2017. – С. 260–263.

2. Сергуненков, Б. Н. Сказки / Б. Н. Сергуненков. – Л. : Детская литература, 1983. – 18 с.

3. Акимушкин, И. И. Мир животных. Рассказы о змеях, крокодилах, черепахах, лягушках, рыбах : кн. 4 / И. И. Акимушкин. – М. : Молодая гвардия, 1974. – 318 с.

4. Акимушкин, И. И. Жила-была лисица / И. И. Акимушкин. – М. : Малыш, 1985. – 8 с.

УДК 372.851

Татьяна Романовна Климова

г. Пенза, e-mail: klimovatr@gmail.com

О ПРИМЕНЕНИИ СИСТЕМ ДИНАМИЧЕСКОЙ ГЕОМЕТРИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПЛОСКИХ КРИВЫХ

С древнейших времен принцип наглядности занимает центральное место в педагогике и теории образования. Идея наглядности в обучении является одной из ключевых в трудах многих философов и педагогов, среди которых Ф. Рабле, Т. Мор, Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский, П. Ф. Каптерев и др. [1], [2]. С развитием педагогики понимание принципа наглядности заметно менялось, однако, его роль в процессе обучения по-прежнему остается одной из главных.

Важным аспектом в реализации данного принципа выступает использование при обучении различных наглядных пособий. Прогресс в области информационных технологий принес в современное образование возможность подготовки и применения учебных иллюстративных материалов качественно нового уровня. И сегодня преподаватель должен не только пользоваться готовыми объектами для демонстрации, но и уметь создавать собственные моде-

ли и презентации с помощью всевозможных программных средств. Особенно необходимым это умение становится для учителей информатики как посредников между компьютерной средой и учащимися или педагогическим коллективом. Таким образом, актуальность приобретают вопросы подготовки учителя информатики, компетентного в решении задач визуализации и моделирования.

В процессе профессионального обучения умения и навыки в данной области могут быть усовершенствованы в рамках спецкурса «Компьютерная геометрия», который ставит целью изучение свойств, методов изображения и практических приложений различных геометрических объектов, в том числе плоских кривых.

В связи с вышесказанным целесообразна разработка системы упражнений и задач, направленных на поиск способов построения плоских кривых. Рассмотрим реализацию этого процесса на примере двух кривых: циклоиды и кардиоиды. В каждом случае дается определение кривой, и формулируются вспомогательные вопросы, подводящие к алгоритму ее построения самими учащимися.

Циклоида – траектория фиксированной точки окружности, катящейся по прямой без скольжения [3, 240].

Вспомогательное задание. Окружность $\omega(O, 2)$ катится по прямой t без скольжения (скорость движения постоянна). На окружности задана фиксированная точка C , которая в начальный момент времени находится на прямой t .

1) Через какое минимальное время точка C снова окажется на прямой t ?

2) На каком расстоянии от начальной точки окажется центр окружности, если в этот момент точка C расположена относительно O так, как показано на рисунке (рис. 1)?

3) Где будет располагаться точка C относительно центра, когда пройденное окружностью расстояние станет равно 6 (рис. 2)?

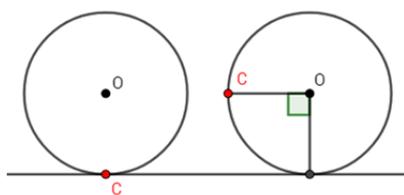


Рис. 1

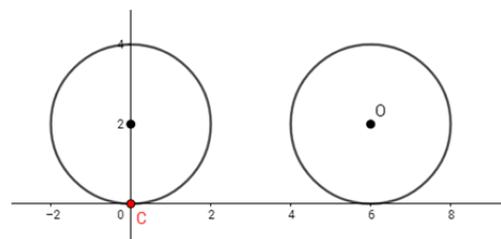


Рис. 2

В результате обсуждения данных вопросов учащиеся должны прийти к выводу, что пройденное окружностью расстояние есть длина дуги, концами которой являются начальное и конечное по-

ложение точки C . Таким образом, положение точки C определяется углом поворота вокруг центра окружности на угол $\theta = -\frac{L}{R}$, где L – длина дуги (или пройденное расстояние), R – радиус окружности.

Теперь можно переходить непосредственно к составлению алгоритма построения циклоиды в программе GeoGebra.

Построение. 1. Исходя из предыдущих рассуждений ясно, что необходимо задать два параметра: R – радиус окружности и L – параметр движения центра окружности.

2. Построить окружность с центром в точке $O(L; R)$ и радиусом R .

3. Задать точку B – пересечение окружности и оси Ox .

4. Задать точку C на окружности – поворот точки B на угол $-\frac{L}{R}$ относительно центра O с помощью команды «Повернуть $[B, (-L)/R, O]$ ». В свойствах точки C выбрать кнопку «Оставлять след».

5. При изменении параметра L след точки C «нарисует» циклоиду, т.е. покажет ее траекторию при движении окружности по прямой без скольжения (рис. 3).

Рассмотрим следующую кривую.

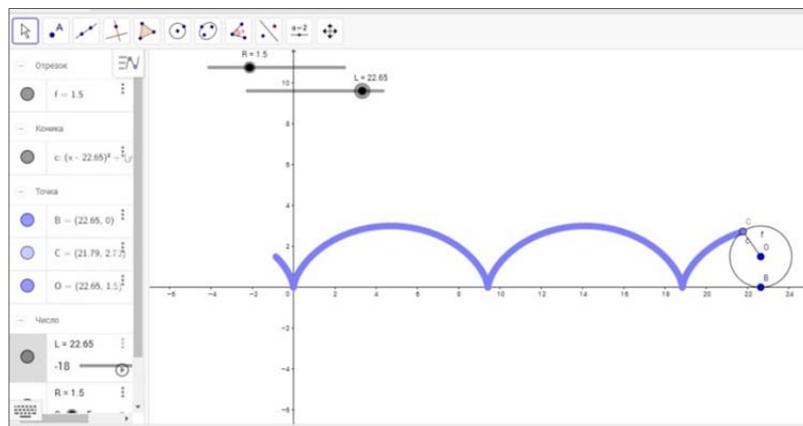


Рис. 3

Кардиоиды – траектория точки, лежащей на окружности ω радиуса R , которая катится без скольжения снаружи по неподвижной окружности с таким же радиусом [3, 121].

Вспомогательное задание. Окружность $\omega(B, 2)$ катится снаружи по неподвижной окружности $\omega'(O, 2)$. Точка C – фиксированная точка окружности ω , которая в начальный момент движения лежит на окружности ω' .

1. Что представляет собой траектория движения точки B ?

2. Где находится точка C в момент, когда точка B прошла расстояние, равное длине окружности ω ?

3. Чему равен угол C_0BC , где C_0 – точка пересечения окружностей ω и ω' , если угол поворота точки B относительно O равен $\frac{\pi}{2}$?

После обсуждения вопросов становится понятно, что фиксированная точка C «поворачивается» относительно центра окружности ω на угол, равный углу поворота центра движущейся окружности относительно центра неподвижной окружности. Этот угол и целесообразно взять в качестве параметра движения.

Составим следующий алгоритм построения кривой в программе Geogebra.

Построение.

1. Задать параметры: R – радиус движущейся окружности, угол α – параметр движения центра окружности.

2. Построить неподвижную окружность с центром в начале координат O радиуса R .

3. Построить траекторию движения центра окружности ω – окружность φ с центром в начале координат радиуса $2R$.

4. Задать точку B_0 – пересечение окружности φ и оси абсцисс, задать точку B , полученную поворотом точки B_0 относительно начала координат на угол α : «Повернуть [B_0, α, O].»

5. Построить окружность ω с центром в точке B радиуса R ,

6. Задать точку C_0 как пересечение неподвижной окружности и окружности ω .

7. Задать точку C с помощью команды «Повернуть [C_0, α, B]. В свойствах точки C выбрать кнопку «Оставлять след».

8. При изменении параметра α след точки C «нарисует» кардиоиду, т.е. покажет ее траекторию при движении окружности по неподвижному кругу без скольжения (рис. 4).

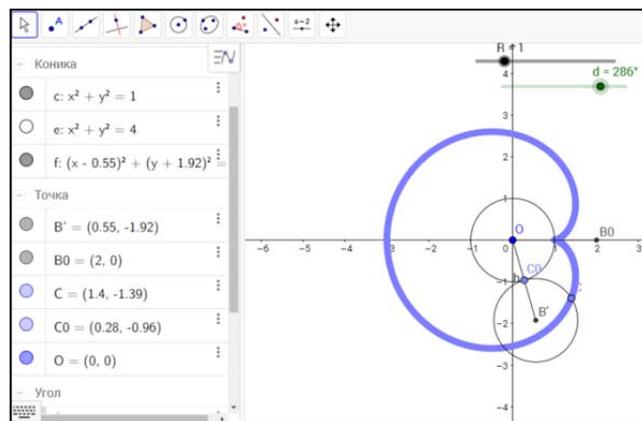


Рис. 4

Примечание. Изменяя коэффициент угла α в определении точки C , получим различные эпициклоиды – плоские кривые, образуемые фиксированной точкой окружности, катящейся по внешней стороне другой окружности без скольжения (рис. 5, 6).

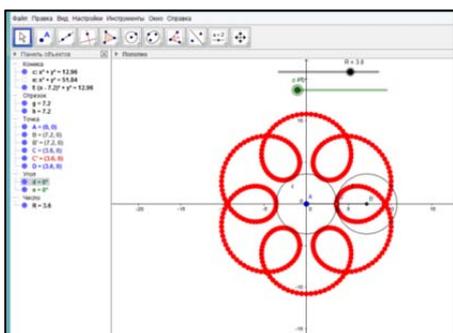


Рис. 5

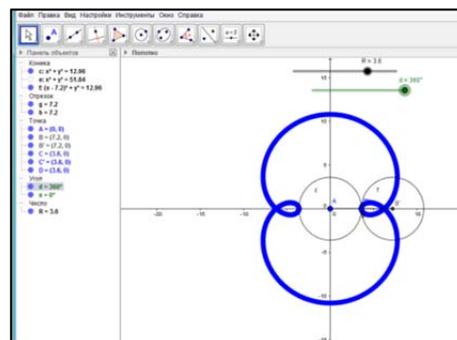


Рис. 6

В качестве домашнего задания или самостоятельной работы учащимся предлагается разработать алгоритм построения астроида – траектории точки, лежащей на окружности ω радиуса r , катящейся без трения изнутри по неподвижной окружности радиуса $R = 4r$. Построение аналогично предыдущему заданию, поэтому не должно вызвать у студентов серьезных затруднений.

Рассмотрение вопросов построения плоских кривых как траекторий движения точки развивает способность систематизировать геометрические знания и совершенствует навыки программирования с использованием возможностей конкретного программного продукта.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Пискунов, А. И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / А. И. Пискунов. – М. : Просвещение, 1981. – 582 с.
2. Макарова, Н. С. «Золотое правило дидактики» в высшей школе в XXI веке / Н. С. Макарова // Теория и практика общественного развития. – 2011. – № 1. – С. 151–154.
3. Савелов, А. А. Плоские кривые. Систематика. Свойства. Применения / А. А. Савелов. – М. : Физматлит, 1960. – 293 с.
4. Виноградов, И. М. Элементы высшей математики. (Аналитическая геометрия. Дифференциальное исчисление. Основы теории чисел) : учеб. для вузов / И. М. Виноградов. – М. : Высш. шк., 1999. – 511 с.

Галина Юрьевна Козина

г. Пенза, e-mail: galina-sura@bk.ru

СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА МНОГОДЕТНЫХ СЕМЕЙ В ПЕНЗЕНСКОМ РЕГИОНЕ

Сегодня в г. Пензе более 12 тысяч семей, из них 1854 многодетные семьи, воспитывающие 5948 детей. Внимание к многодетным семьям объясняется тем, что в условиях социально-экономического кризиса они занимают одно из первых мест среди других категорий, нуждающихся в социальной поддержке.

Среди многочисленных проблем, с которыми сталкиваются многодетные семьи, исследователи выделяют: материально-бытовые, жилищные, медицинские, проблемы в сфере образования, проблемы взаимоотношений в семье, трудоустройство родителей и другие. Как показывает статистика, 60 % многодетных семей входит в категорию бедных; 50 % – имеет проблемы с приобретением сезонной одежды и обуви для детей; 25 % всех многодетных семей ограничивают себя в приобретении продуктов питания; многие семьи в случае необходимости не имеют возможности приобретать лекарственные препараты, назначенные врачом [1; 2].

По данным Социального управления г. Пензы для социальной поддержки семей, имеющих детей, в том числе многодетных, существует 22 вида пособий и компенсаций. Но все ли так хорошо на самом деле?

Для того чтобы выявить проблемы, с которыми сталкиваются многодетные семьи в Пензенском регионе, студенты факультета педагогики, психологии и социальных наук направления подготовки «Социология» под руководством автора статьи в марте 2017 г. провели социологическое исследование методом глубинного интервьюирования. В исследовании приняли участие 100 многодетных семей, стоящих на учете в МБУ «Комплексный центр социальной помощи семье и детям» Железнодорожного района г. Пензы.

Из ответов на вопрос: «С какими трудностями сталкиваются семьи, находясь в статусе многодетной семьи?» стало понятно, что большинство респондентов испытывают финансовые и жилищные трудности, а так же трудности, связанные с обеспечением детей детскими садами и пр.

Государство предоставляет многодетным семьям право на получение социального жилья. Чтобы получить жилплощадь, одному из членов семейства необходимо встать в очередь в местном органе социальной защиты. Так, в Пензенском регионе участниками программы по обеспечению жильем молодых семей признаны 2492 семьи, в том числе 30 многодетных. И сколько лет должно пройти, чтобы жилье наконец-то предоставили, когда оно необходимо на данный момент. Еще одной трудностью в получении некоторых денежных выплат, как отмечают респонденты, является возрастное ограничение супругов. Поэтому, ожидая своей очереди, молодая пара может потерять шансы получить выплату. Кроме того, социальная поддержка предполагает выделение многодетной семье земельного участка, что осуществляется так же в порядке очереди, но построить что-то сегодня это ещё более затратно, чем просто ждать, пока тебе вручат ключи от квартиры.

Респонденты отмечают, что еще одной сложностью является оформление документов, на которое уходит много времени. Часто бывает так, что супруг уезжает на заработки в другой город и не имеет возможности приехать домой для оформления документов. Уходит драгоценное время в ожидании того, что представится возможность уладить все формальности. Однако мать, которая в это время одна занята воспитанием детей и работой, тоже должна найти время для сбора и оформления нескончаемой документации.

Что касается дошкольных учреждений, то детский сад на особых условиях – еще один вид льгот, предоставляемый многодетным семьям. Дети до пяти лет принимаются в детские сады вне общей очереди. Правда, особую, льготную очередь данная категория семей делит с детьми-сиротами и прочими «льготниками». И хотя в теории места должны быть, на практике респонденты говорят об их отсутствии, и том, что приходится долго ждать очереди.

Один из вопросов касался социальных льгот и выплат: «Какими социальными льготами и выплатами Вы пользуетесь как многодетная семья»? Помимо материнского капитала и получения денег по различным программам, большинство ответили, что получают детские пособия, а так же один раз в месяц дети посещают бесплатно парки, музеи, выставки, пользуются дотацией на школьные завтраки. Например, компенсационная выплата, связанная с ростом стоимости проживания в стране, выплачивается до 3 лет и составляет около 700 руб. Компенсационная выплата, возмещающая расходы на квартплату и ЖКХ-услуги, – не более 600 рублей

при 3–5 детях и не более 1100 руб. в семьях, где несовершеннолетних более 5 человек.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что суммы, выплачиваемые многодетным родителям, настолько малы и ничтожны, что не покрывают практически никакие расходы, а только являются небольшим дополнением к бюджету семьи и напоминанием о том, что государство выполняет свою социальную функцию.

Интересуясь непосредственно у самих получателей льгот, им был задан вопрос: «Как бы Вы изменили политику государства, направленную на поддержку многодетным семьям»? В основном, респонденты считают, что необходимо пересмотреть размер выплат и расширить их спектр. Упростить решение вопроса касающегося жилья и предоставления земельного участка, вступления в программы; добавить льготы на ЖКХ-услуги, детские сады, питание в школе, а также заняться вопросом трудоустройства многодетных родителей. Важным вопросом является обеспечение населения детскими садами и школами, потому что демография в последние пять лет стала расти, но условия для ее роста не созданы.

Еще одна проблема, которая не устраивает граждан, – это неравное распределение земли. Так, семьям с тремя и шестью детьми выдают одинаковое количество соток.

Однако нужно отметить, что формально все это учитывается социальной политикой в отношении многодетных семей, но возникает вопрос: «Знают ли они обо всех своих льготах, пособиях и привилегиях?» Например, Анастасия мать 3 детей: *«Узнала об одной из программ, в которой может участвовать моя семья, случайно – в интернете. А когда оформляла документы, ни один сотрудник государственного учреждения не удосужился проинформировать меня не только о возможности вступления в нее, но даже о ее существовании».*

Делая вывод о том, как можно оценить социальную поддержку в отношении многодетных семей, мы пришли к следующим выводам:

– из-за неэффективной реализации социальной политики, многодетные семьи испытывают серьезные трудности в финансовой сфере, поэтому большинство семей полагаются только на свои силы в решении финансовых проблем;

– государство номинально помогает решить вопросы, связанные с финансовой составляющей: выплачивая пособия, давая жилье и земельный участок под строительство, но на деле денежных средств не хватает, а очереди на жилье настолько огромные, что его получение фактически не возможно;

– респонденты не рассчитывают на поддержку государства, следовательно, государство и проводимая в его рамках социальная политика не являются источником социальной защиты и стабильности в глазах населения.

Таким образом, для развития многодетной семьи государству необходимо не просто принимать законы о социальной поддержке и защите данной категории семей, но и реально отслеживать их выполнение. Большую роль в социальной поддержке многодетной семьи играют муниципальные органы власти, а также существенную помощь оказывают негосударственные организации, представляющие собой общественные движения. Делая акцент на проблемах многодетных семей, необходимо принимать реальные решения, возможно, это перераспределение денежных средств с учетом цен на рынке, строительство жилых комплексов, которые впоследствии будут предоставлены многодетным семьям, строительство дошкольных учреждений и школ, чтобы решить вопрос, касающийся очередей на получение места в образовательном учреждении.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Павленок, П. Д. Технологии социальной работы с различными группами населения : учеб. пособие / П. Д. Павленок, М. Я. Руднева. – М. : ИНФРА-М, 2009. – 272 с.

2. Бирибаев, Е. А. Проблемы социальной поддержки многодетной семьи / Е. А. Бирибаев, Ж. А. Хамзина, Ж. К. Орынтаев // Theoretical&Applied Science. – 2015. – № 3 (23). – С. 109–114.

УДК 37.068

Ирина Алексеевна Кудряшова

г. Пенза, e-mail: kudiren54@gmail.com

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОТРЯДА

Сегодня можно говорить о большом разнообразии в нашей стране молодежных объединений – спортивных, клубных, творческих, общественных. Особое место среди них занимают студенче-

ские педагогические отряды, история которых восходит к 60-м годам XX в. Феномен этого общественного движения обусловлен спецификой российской педагогической культуры, которая связана с усилением роли социального воспитания и гуманизации педагогических процессов.

В разных областях научного знания термин «педагогический отряд» понимается неодинаково. В педагогике педагогический отряд рассматривается как коллективный субъект воспитательной деятельности. В социологии – как субъект молодежной политики. В социальной педагогике распространено утверждение, что педотряд – это, в первую очередь, возможность молодого человека получить дополнительные знания, умения и навыки в социально-значимой деятельности.

Но, несмотря на разность подходов к определению сущности этого явления, чаще всего педагогический отряд рассматривается, как добровольное, самоуправляемое, некоммерческое формирование учащихся профессиональных учебных заведений, объединившихся на основе интереса к педагогической деятельности, чтобы осуществить социально-педагогические инициативы среди детей и подростков и тем повысить свой профессиональный педагогический уровень.

Педагогические отряды как общественные объединения отличаются большим разнообразием. Их можно классифицировать по нескольким основаниям: по степени автономности; по составу; времени существования; по содержанию деятельности; по наличию формальной регистрации.

Насколько актуально существование педотряда в рамках педагогического института? Ответ очевиден, поскольку в этом случае происходит интеграция учебной и внеучебной деятельности как условие успешного формирования профессиональной компетентности студентов. Это тем более важно в связи с тем, что стандарты профессиональной подготовки будущих педагогов предполагают наряду с овладением технологиями передачи знаний усиление акцента на овладении социально-педагогическими технологиями.

Рассмотрим влияние педагогического отряда «Пламенный», действующего на базе Педагогического института им. В. Г. Белинского при ПГУ, на развитие профессионально-значимых качеств будущего педагога.

За 35-летнюю историю в его рядах побывали десятки тысяч молодых людей. Сам факт такого длительного существования поз-

воляет утверждать, что педотряд сохраняет свою привлекательность для двух поколений молодежи.

Модель педагогического отряда предполагает, что в объединении находятся исключительно молодые люди без опыта профессиональной деятельности. И чтобы доверить им детей, необходимо решить ряд важных проблем. Во-первых, сформировать команду, т.е. обеспечить высокий уровень консолидации педагогического отряда в ценностях, целях и способах деятельности. Только при этом условии объединение студентов становится тем специфическим социальным организмом, который обеспечивает достижение высоких результатов. Эта задача решается через организацию так называемой духовной эстафеты, когда действующие члены отряда уже на первой встрече с новичками, а их каждый год приходит не менее 100 человек, презентуют этические нормы объединения, раскрывают смысл коллективной деятельности, рассказывают об истории отряда и его современных достижениях, делятся эмоциональными переживаниями по поводу своего участия в жизнедеятельности «Пламенного». Именно из уст своих сверстников новички узнают и усваивают такие нормы отношения к детям как:

– **«пламенный» вожатый ни при каких обстоятельствах не произносит слов: «Это не мой ребенок...».** Категоричность этого запрета помогает очень быстро осознать, что за благополучие ребенка, включенного в сферу ответственности педагогического отряда, отвечают все и каждый;

– **«пламенный» вожатый понимает: нет воспитания там, где нет ориентации на другого человека».** Поэтому получает одобрение вожатый, который исповедует сам и впоследствии приучает детей к выполнению такого правила, как делать каждый день доброе дело для кого-нибудь;

– **«пламенный» вожатый принимает ребенка таким, какой он есть».** Усвоение этой нормы помогает вожатому выстроить отношения с детьми на основе гуманизма и исключить ситуации, когда бы он стал для ребенка психотравмирующим фактором.

В качестве примера приведены только несколько выдержек из этического кодекса вожатого. В реальности их больше и они, как можно заметить, согласуются с педагогическими принципами, но только сформулированы самими вожатыми.

К безусловным ценностям педагогического отряда «Пламенный» относятся также: сотрудничество в деятельности и общении;

творчество как норма жизни; ориентация на самосовершенствование.

Следует отметить, что на протяжении более чем трех десятков лет ценности претерпевали изменение, что во многом определялось социально-политическими событиями в стране. Но они всегда были инструментом стратегического развития отряда.

Для молодых людей большое значение имеют не только содержательное наполнение духовных ценностей, но и внешние формы их выражения. В «Пламенном» они заявлены в следующем наборе символов:

1) **словесных** – название, девиз, речевки, притчи, легенды, хвалилки;

2) **предметных** – форма, знамя, значки. Знамя сопровождает отряд на всех важных мероприятиях и усиливает патриотические настроения его членов;

3) **изобразительных** – эмблема, логотип, рисунки;

4) **музыкальных** – мелодии, сигналы, песни, которые не только исполняются, но и придумываются;

5) **образа действий** – ритуалы, танцы, традиции как элементы социального и культурного поведения, передающиеся от поколения к поколению вожатых.

Безусловно, корпоративная культура педагогического отряда во многом конструируется руководителем и его лидерами, но важно отметить, что никогда не берутся готовые заповеди для «внедрения» в жизнь отряда. Они рождаются исключительно в делах, на общности переживаний его участников.

Вполне очевидно, одним провозглашением этических норм и оформлением символики не развить командного духа и не сформировать готовности работать с детьми. Необходимо включать студентов в практическую деятельность, которая способствовала бы формированию опыта социально-педагогической деятельности. Именно поэтому отряд «Пламенный» действует круглогодично и, что очень важно, на принципах самоуправления. Это означает, что отряд организационно структурирован, определяет стратегии своего развития на общих сборах, выбирает орган самоуправления, планирует предстоящую деятельность. Поскольку ежегодно в отряд приходит более ста новичков, возникает объективная трудность, как обеспечить взаимодействие такого большого количества участников. С одной стороны, большое по численности объединение успешней воспроизводит само себя в силу масштабности дея-

тельности и популярности в молодежной среде. С другой, требуются дополнительные усилия по преодолению естественного тяготения разделиться на более мелкие группы. Поэтому в отряде действует практика проведения ключевых дел, в которых принимают участие все, например, «День «Пламенного» в институте», «Эстафета добрых дел», «День Российских студенческих отрядов», и реализация проектов группами, сформированными на основе добровольного выбора направления деятельности.

В первую очередь это социально-педагогические проекты. Нет необходимости говорить о том, как важны для будущего специалиста проектировочные умения, без которых невозможно анализировать данные и конкретизировать цели, организовывать продуктивное взаимодействие, разрабатывать новые технологии. Педагогический отряд является своего рода учебной лабораторией для отработки и развития проектировочных умений.

В «Пламенном» реализуются проекты, направленные на реабилитацию детей-инвалидов. Вожатые сотрудничают с клубом «Равновесие» учреждения дополнительного образования «Дворец детского и юношеского творчества» г. Пензы. А именно, помогают в проведении занятий, на которых проблема социальной адаптации решается через включение детей-инвалидов и их родителей в образовательную, коллективно-творческую и досуговую деятельность. Помощь вожатых в освоении приемов действий, в проведении веселых динамических пауз и доступных игр, в сопровождении ребенка по зданию, неформальное общение укрепляют духовные силы ребенка, учат его доверять людям, способствуют его развитию.

Еще одной площадкой педагогического отряда стало отделение Всероссийского общества инвалидов Октябрьского района г. Пензы, в котором насчитывается 230 детей с ОВЗ. Студенты проводят досуговые программы выходного дня, организуют праздники, экскурсии в музеи, встречи с интересными людьми города. Самостоятельно ищут спонсоров для приобретения призов и подарков для детей, проведения чаепитий. Решают транспортные проблемы по доставке детей с нарушением опорно-двигательного аппарата к месту проведения мероприятий. Организуют трудовые десанты в здании и на территории отделения ВОИ. Оказывают адресную помощь семьям с детьми, попавшим в трудную жизненную ситуацию по заявкам Общества инвалидов.

Есть еще одна социальная практика педагогического отряда «Пламенный» – оказание поддержки детям, находящимся на лече-

нии в онкологическом центре. Пребывание студентов в отделении исключается по санитарно-гигиеническим причинам. Но облегчить тяготы болезненных процедур, которым подвергаются дети, можно. Вожатые собирают так называемый «Сундучок храбрости». Это большая коробка, наполненная вновь купленными игрушками, сувенирами, гаджетами и канцелярскими принадлежностями, которая стоит перед дверью кабинета, куда ребенку предстоит зайти и терпеть разные манипуляции. Конечно, ему страшно. Но он знает, что в награду за терпение и мужество, выходя из кабинета, он сможет выбрать себе понравившуюся вещь из сундучка. Тем самым, его внимание переключается с боли на успокаивающее занятие. И еще, он осознает, что не один в своей беде, о нем заботятся и желают выздоровления многие люди.

В целом, такое направление деятельности, как взаимодействие с детьми, отличающимися от своих сверстников по состоянию здоровья, позволяет членам отряда освоить компетенции, необходимые для реализации нового вектора образовательной политики России – инклюзивного образования, приобрести важные качества – толерантность, милосердие, готовность помогать действием и словом.

Еще один проект «Пламенного», который реализуется на протяжении нескольких лет, обращен к небольшой группе подростков, но эта категория детей заслуживает особого внимания. Речь идет о несовершеннолетних, допустивших серьезные правонарушения, в отдельных случаях, преступления, и отбывающих наказание в исправительных воспитательных колониях. Исходя из убежденности, что в подростковом возрасте еще есть возможность повлиять на ребенка и изменить его отношение к внешнему миру и самому себе, педагогический отряд взял на себя обязательство регулярно навещать этих подростков. Это не просто, хотя бы потому, что приходится ездить в другой регион (Воронежская, Самарская, Нижегородская обл.) Программа таких встреч предусматривает концертную программу с выступлением обеих сторон – студентов и подростков, спортивные соревнования, командные игры, беседы на этические темы, индивидуальное консультирование подростков по выстраиванию жизненных планов. Поскольку психология так называемых «трудных» подростков отличается спецификой, которая выражается в недоверии, цинизме, отсутствии эмпатии, неразвитости моральных представлений, членам педагогического отряда приходится искать решения в каждой конкретной ситуации обще-

ния, чтобы показать на своем примере, убедить малолетних правонарушителей в преимуществах социально-приемлемого поведения. По отзывам воспитанников регулярные приезды педотряда значимы для них, потому что они видят конкретных людей, которые верят в них, ради них приезжают, без осуждения общаются, на равных соревнуются в командных играх, рассказывают о событиях, происходящих на их малой родине. Именно большая энергозатратность проекта, отсутствие готовых решений в нестандартных ситуациях общения с воспитанниками колонии укрепляют желание членов отряда эту работу продолжать, потому что они осознают ее исключительную важность.

Опыт деятельности «Пламенного» представлен реализацией большого количества программ летнего отдыха, связанных с творчеством, игрой, импровизацией, театрализацией. Эти формы деятельности наиболее полно отвечают не только потребности детей, но и самих вожатых. Проектирование предстоящей смены – важный этап подготовки отряда к лету. Он включает в себя обсуждение идеи смены, разработку механизмов ее достижения, моделирование ключевых моментов, написание сценариев, подборку методических материалов, подготовку диагностического инструментария, изготовление реквизитов, декораций и костюмов, репетиции, разучивание песен. Интенсивность, разнообразие и чередование практик совместной деятельности приводят к тому, что вожатые лучше познают друг друга в контексте различных видов занятий и способов организации деятельности, готовы к согласованным действиям в условиях минимального времени. Такая сработанность вожатых и есть консолидация человеческих ресурсов педагогического отряда, которая обеспечивает сплоченность людей как коллектива единомышленников и участников благородного дела.

Все вышесказанное позволяет утверждать, что деятельность педотряда в лагере по своей самооценности, напряжению, результативности ничем не уступает деятельности полноценного педагогического коллектива, создающего воспитательную систему в рамках общеобразовательного учреждения.

В отряде имеет место постоянный поиск способов развития активности его членов. По предложению самих студентов была разработана система стимулирования личностного роста вожатых. За переход на новый уровень профессиональной деятельности вожатый получает звание и соответствующий значок.

1. «Пламенный вожатый». Звание присваивается если: член отряда успешно осуществляет работу с детьми в лагере в летний период или в течение учебного года в рамках реализации социально-педагогических проектов, других мероприятий, проявляет высокую степень ответственности и дисциплинированности, прошел обучение в «Школе вожатых», достойно представляет отряд в вузе, городе, регионе и на других уровнях;

2. «Вожатый-профи». Это член отряда, который отлично справляется со своими обязанностями, является постоянным участником отрядных мероприятий, проявляет инициативу в различных видах деятельности, предлагает идеи по развитию отряда, разрабатывает и реализует социально-педагогические проекты, является куратором начинающих свою деятельность вожатых. Получение данного звания возможно после работы в лагере сроком не менее 2-х смен или трудового семестра.

3. «Вожатый – инструктор». Это член отряда, владеющий основами педагогики и психологии, методикой организации жизнедеятельности детей и подростков, технологиями социального сопровождения, разбирается в специфике отрядной деятельности и принимает участие в обучении других хотя бы по одному направлению деятельности. Принимает активное участие в проведении занятий Школы вожатого, осуществляет консультативную помощь, разрабатывает образовательные программы и проекты. Постоянно взаимодействует с органом отрядного самоуправления.

4. «Вожатый-мастер». Присваивается члену отряда, который вносит значительный вклад в жизнь отряда. Разрабатывает методику организации жизнедеятельности детского коллектива, располагает богатым опытом разработки и реализации образовательных проектов, программ, тематических и профильных смен. Успешно работает в органе самоуправления отряда или взаимодействует с ним, умеет организовывать воспитательную работу в лагере и брать на себя руководство отрядом на время лагерной смены или в течение всего года. Принимает участие в обучении новых кадров и повышении профессионального уровня «старичков» в рамках «Школы вожатого».

Все вышесказанное свидетельствует о том, что педагогический отряд представляет собой сложную, самонастраивающуюся социально-педагогическую систему, потенциал которой связан со способностью, отвечая на вызов времени, создавать социокультурные механизмы воспитания различных категорий детей и подрост-

ков, стимулировать студенческую молодежь к преобразованию себя и социума в соответствии с задачами общественного развития, формировать личность социально активного педагога.

Представленный опыт деятельности конкретного педагогического отряда не исчерпывает всей полноты рассматриваемой проблемы. Дальнейшее ее развитие может быть продолжено в следующих направлениях:

- разработка моделей развития социальной активности студентов в деятельности студенческих педагогических отрядов;
- поиск, развитие и внедрение новых организационно-педагогических условий по развитию движения студенческих педагогических отрядов;
- систематизация технологий деятельности педагогических отрядов;
- правовое обеспечение деятельности педагогических отрядов;
- международное сотрудничество, обмен опытом между педагогическими отрядами.

УДК: 82116109.18

Нина Геннадьевна Кузнецова

г. Пенза, e-mail: kuznetsova1878@mail.ru

ФОЛЬКЛОРНАЯ ОСНОВА СКАЗКИ А. П. АНИСИМОВОЙ «ЗАКОЛДОВАННАЯ ЛИПА»

Особое место в творчестве А. П. Анисимовой занимают мудрые и поэтические сказки. Одна из них, сказка «Заколдованная липа», повествует о девушке, которую злой старик колдун превратил в липу за то, что она отвергла его ухаживания. «Ну, так стоять, – говорит, – тебе бессловесным деревом до тех пор, как явится жених по тебе» [1, 124]. Образы растений занимают заметное место в мифопоэтических представлениях славян. Значительная роль и диких, и культурных растений в жизни человека способствовала их мифологизации. В сказках русского народа, несомненно, получили воплощение мифологические понятия и представления славян о мире. «С символическим почитанием предметов физического мира тесно

связан был у славян догмат превращения», так как «предки наши верили, что душа покойника и даже живой человек с телом может перейти в дерево или птицу, или какое другое существо», – пишет Н. И. Костомаров [4, 31]. В Пензенской губернии бытовала легенда о девушке-липе. «На Руси считали, что липы когда-то женщинами были. Вот, к примеру, близ города Троицка в Пензенской губернии росла одна липа. Она выросла из тела убитой девушки и умела заживать раны и болезни». К ней приходили за помощью солдаты, старики, молодые роженицы – «всех лечило доброе дерево». В благодарность люди «дарили» липе нарядные ленточки. Но вот однажды священник счел, что это все «языческие обычаи», «порождение дьявола», и велел срубить ее. Никто не мог на такую «неблагодарность черную» решиться, и тогда взялись за дело сам священник и жандарм. Но только они ударили по липе, как «из-под коры брызнула кровь, попала в глаза и ослепила». По совету «знающей старушки» они просят у липы прощения, и та прощает их [5, 34–35]. Эту же пензенскую легенду излагает Е. Л. Мадлевская в книге «Славянская мифология». «Существует довольно много легенд о наказании тех, кто посмел посягнуть на священное дерево. Вот одна из них – о почитаемой липе, росшей близ города Троицка в Пензенской губернии». В интерпретации Мадлевской, эту липу называли «Изколена», так как, согласно местному преданию, она выросла из колена убитой здесь невинной девушки [6, 115]. По свидетельству А. Н. Афанасьева, у хорутян был обряд, состоящий в «призывании» весны, и известный под названием «праздника липы». «Состоит в разбивании бочки, привешенной к липовому дереву. Липа играет в данном случае роль мирового дерева, в котором заключается живая вода дождя» [2, 640]. «Под липами совершались жертвоприношения», – отмечает Н. И. Костомаров [4, 254]. В сказке А. П. Анисимовой отец спесивой Олимпиады (девушка просит отца срубить «старую липу»: она-то и малинник «затенила», и резкий запах от нее пошел) делает попытку срубить дерево. «Подошел он к липе, занес топор и со всего маху ударил. И вдруг в глазах у него потемнело, в ушах зазвенело, топор из рук выпал...» [1, 121]. Потерял сознание старик. В мифах разных народов дереву отводилась особая, почетная роль. О поклонении славян деревьям мы имеем многие чисто исторические свидетельства. «Прокопий говорит, что славяне имели священные рощи и поклонялись ста-

рым деревьям» [4, 28]. В житии князя Константина говорится, что русские язычники поклонялись дуплистым деревьям, обвешивали их укрусамми» [4, 29]. «Иногда срубить всякое старое дерево считается грехом, и срубивший его или сходит с ума, сламывает себе руки или ноги, а нередко и умирает» [5, 418]. Н. И. Костомаров большое внимание уделяет малороссийским лирическим народным песням и в числе прочих такому аспекту, как символическая роль в них растений, деревьев, цветов. Он отмечает, что «липа встречается в песнях чрезвычайно редко, хотя это дерево не только повсюду растет, но и любимо в домашнем быту» [4, 222]. Он указывает на песню с таким содержанием: свекровь возненавидела невестку, хотела ее отравить, но сын выпил яду вместе с женой, и на их могилах выросли явор (на могиле мужа) и липа (на могилке жены). Могилки их стали «придвигаться» друг к другу, явор склонился к липе [4, 243–244]. Указывает исследователь и на словацкую песнь «о сожжении девицы посредством зажженной липы». Эта песня либо о принесении в жертву, либо о древней каре, постигающей девицу, утратившую невинность, может быть, и казнь за волшебство» [4, 254]. Предшественником волшебной сказки был рассказ, который учил соблюдать разные бытовые запреты, так называемые табу. Многие волшебные сказки говорят о каком-нибудь запрете: покидать жилище, открывать дверь, прикасаться к чему-либо и т.д. Нарушение табу влечет наказание. Нарушает табу и наказывается за это и героиня сказки Анисимовой: мать девушки призывает ее остерегаться недоброго соседа. «А пуще всего – остерегайся на его землю ногой ступить», – наставляет она дочку. Но вот как-то раз вешивала девушка белье в своем дворе, у нее «ветром платок из рук вырвало», «снесло на старикову сторону». «Забылась» девушка, бросилась за платком и «ступила ногой на его землю. Старик тут как тут, словно из-под земли вырос» [2, 124] Обратимся к идейной направленности анализируемой сказки. Семья играет огромную роль в системе нравственных ценностей наших предков. Читая русские народные волшебные сказки, мы в этом убеждаемся. Родители желают, чтобы их сын или дочь вступили в законный брак. Главные герои в волшебных сказках определяются, как правило, через свой семейный статус и стремятся к созданию семьи; в финале часто создается новая семья. Главный герой на пути к своему счастью проходит в сказках ряд испытаний. Как правило,

этим счастьем для него и становится обретение своей семьи, спасение возлюбленной. Героя сказки Анисимовой, Максима, отец хочет женить и даже невесту ему подыскал – дочку соседа, которого знает много лет, Олимпиаду. Максим не против женитьбы, но не по душе ему Олимпиада: «красавица писаная, только очень гордая да привередливая» [1, 119]. Отцу он прямо говорит о своих сомнениях: «Красивая-то она красивая, да больно спесивая. К тому же языком болтать таровата, а на работу леновата» [1,119]. Он душой тянется интуитивно к другой: она «не так красивая, но все же с лица довольно приятная, и в одежде опрятная, хотя и не особо нарядна»; девушка нравится ему «скромными речами» [1. 120]. Противопоставление в сказке Анисимовой двух девушек (ленивой, спесивой, болтливой да к тому же мстительной и работающей, скромной) заставляет вспомнить ряд сказок, в которых действуют героини, противопоставленные друг другу по тем же или другим признакам («Морозко»; «Финист Ясный Сокол»). Как и в народных волшебных сказках, в роли антипода положительных героев (Липы и Максима) выступает представитель «темных сил» – злой старик колдун, вызывающий ужас у окружающих. «Поговаривали про того старика, что он колдовством занимается, и все его боялись» [2, 124]. Он способен на «оборотничество». «Смотри, какой я молодец», – говорит он соседке. «И обернулся молодым» [2, 124]. Когда старик умирал, «пошел от его дома черный дым, и весь дом без пыли истлел, только пепел на том месте остался» [2, 125] Приглянулась ему девушка-соседка, даже сватался он за нее, подарки предлагал. Но мать девушки отказала ему. Стал он уговаривать пойти за себя саму девушку, но и она не дала согласие. Вот разгневанный старик и превратил несчастную в липу. Мотив лишения героя человеческого облика недобрыми волшебными силами распространен в волшебных сказках русского народа («Царевна-лягушка»; «Белая уточка»; «Царевна бела утица»; «Заколдованная королева»). С фольклорной сказкой («Царевна-лягушка», «Марья Моревна», «Финист Ясный Сокол») сказку А. П. Анисимовой сближают также наличие искателя и мотива «герой покидает дом». Герой сказки «Заколдованная липа» Максим ищет свою невесту. «Максим парень настойчивый, ходит и ходит. Время идет ближе к осени. Листья на деревьях пожелтели, осыпаться стали. А Максим все ходит» [2, 122] Звучит в сказке А.П. Анисимовой и

такой мотив русских народных сказок, как исцеление, которое даруют «заколдованному» любовь, преданность и мужество искателя. К липе возвращается ее человеческое обличье, как награда за мужество Максима, который не побоялся назвать ее при людях своей невестой; искал ее долго, не жалея себя. Наши предки верили в магическую силу слова, в его способность материализоваться. В волшебных сказках слово действительно материализуется. Вспомним сказки «Волшебное кольцо», «По щучьему велению». Материализуется и злое слово, произнесенное колдуном в сказке «Заколдованная липа»: «желает» он ей стать деревом бессловесным, и несчастная обратилась в липу. Играть роль в волшебных сказках и сны героев, которые помогают им обрести счастье (сказки «Иван Быкович», «Непобедимая сила бедняка», «Иван крестьянский сын»). Снится вещий сон и Максиму, герою сказки А. П. Анисимовой. Явилась ему во сне приятная, милая девушка, сразу расположившая его к себе (лицо ее показалось Максиму знакомым). Она сказала ему, что и есть та самая липа, которая растет рядом с их домом, что нуждается она в его помощи. Проснулся Максим, а в руке у него липовый цвет. Как и в народной русской сказке, добро побеждает. Финал у сказки «Заколдованная липа – типичный финал волшебной русской народной сказки: герои поженились и «стали жить счастливо» [1, 126]. Имеет анализируемая сказка и педагогическую направленность: она учит уважать семейные ценности, стремиться к созданию прочной, дружной семьи, основанной на любви и дружбе; быть терпеливым и мужественным.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Анисимова, А. П. Избранное / А. П. Анисимова. – Пенза : Кн. Изд-во, 1956. – 205 с.
2. Афанасьев, А. Н. Славянская мифология / А. Н. Афанасьев. – М. : Эксмо ; СПб. : Мидгард, 2008. – 1520 с.
3. Забылин, М. Русский народ: его обычаи, обряды, предания, суеверия и поэзия. Репринтное воспроизведение издания 1880 года / М. Забылин. – М. : Книга Принтшоп, 1990. – 607 с.
4. Костомаров, Н. И. Славянская мифология. Исторические монографии и исследования / Н. И. Костомаров. – М. : Чарли, 1994. – 688 с.
5. Лаврова, С. А. Царство Флоры. Цветы и деревья в легендах и мифах / С. А. Лаврова. – М. : Белый город, 2010. – 352 с.
6. Мадлевская, Е. Л. Русская мифология : энциклопедия / Е. Л. Мадлевская. – СПб. : Мидгард, 2005. – 778 с.

Татьяна Николаевна Кузнецова

г. Пенза, e-mail: tatka-185@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА КАК ПРОБЛЕМА ПРАКТИЧЕСКОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Профессиональная ориентация играет значимую роль в жизни человека, поскольку от нее во многом зависят перспективы последующего трудоустройства, обеспечения самостоятельной и независимой жизни человека, реализации себя. Профессиональная ориентация касается и детей с нарушением слуха, становясь направлением практической социальной работы.

Актуальность работы, прежде всего, определяется достаточно большой долей лиц с нарушением слуха в общей структуре: в нашей стране их порядка 1 миллиона, в том числе дети. Они – потенциальные работники в будущем, однако проведенные в области профессиональной ориентации исследования – А. П. Гозовой, Н. И. Букуна, Э. Л. Бурменко, Г. Н. Пенина – показывают, что дети с нарушением слуха мало ознакомлены с разнообразными видами труда и профессий, а также с содержанием, характером и условиями труда в той или иной области. Это приводит к однообразию в выборе профессии, недостаточной устойчивости интересов.

Несмотря на то, что в настоящее время активно расширяется сфера знаний о специфике детей с нарушением слуха; развиваются формы и методы организации их профессиональной ориентации с учетом данных особенностей; совершенствуются и появляются новые технические средства реабилитации, содействующие данному процессу, профессиональная ориентация детей с нарушением слуха составляет проблемную область, требующую большей консолидации сил учреждений и организаций системы социальной защиты, работающих с данной категорией населения.

Под термином «профессиональная ориентация», согласно Положению о профориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации, следует понимать обобщенное понятие одного из компонентов общечеловеческой культуры, проявляющегося в форме заботы общества о профессиональном становлении подрастающего поколения, поддержки и развития природ-

ных дарований, а также проведения комплекса специальных мер содействия человеку в профессиональном самоопределении и выборе оптимального вида занятости с учетом его потребностей и возможностей, социально-экономической ситуации на рынке труда [1].

Согласно Л. И. Божович, средним возрастом, в котором у ребенка начинается происходить углубление сознания, является 12 лет, что к 15–16-летнему возрасту приводит к возникновению профессиональных и общих жизненных ориентиров, когда ребенка начинают особо интересовать вопросы поиска себя.

Для детей, имеющих нарушение слуха, характерны специфические черты процесса осознания, речи, памяти, мышления, эмоционально-волевой сферы, которые находят свое отражение в деятельности и которые должны быть приняты во внимание. При всем этом в период, когда ведущей деятельностью выступает учеба, крайне важно развивать у ребенка мотивацию, приобщать его к труду, а также давать возможность выбора профессии [2, 179–183].

К числу основополагающих принципов организации профессионально-ориентационной работы с детьми, имеющими нарушение слуха, могут быть отнесены гуманистический характер, толерантность, восприимчивость и открытость, антропологическая детерминированность, вариативность и полифундаментальность, доступность, адаптивно-адаптирующий характер, системно-сетевая функциональная взаимосвязь и др. [3, 5–13].

Именно поэтому все большую популярность приобретает так называемая программа раннего вмешательства, которая подразумевает обширный спектр мероприятий, основанных на совместной работе разнопрофильных специалистов, конечной целью которых является уменьшение вероятности отставания в развитии и сегрегации [3, 13–19]. В последнее время все большую популярность приобретает и так называемый билингвистический подход, основанием методологической платформы которого выступают социально-политические и философские идеи, выражающие перемены современного общества, а также новое отношение к микросоциумам людей с нарушением слуха, их языку.

Однако можно выделить ряд основных проблем, с которыми сталкиваются дети с нарушением слуха в ходе профессионального самоопределения: трудности в поиске и оценке информации, определении своих профессиональных интересов; сложности в формировании адекватного образа заинтересовавшихся профессий, а также себя в них; трудности в принятии окончательного решения относи-

тельно желаемой профессии и способа получения необходимого образования; сопоставление личных убеждений и интересов с представлениями о профессии; сложности в построении своих профессиональных планов и т.д.

Ввиду этого важными принципами организации и осуществления профессиональной ориентации детей с нарушением слуха являются, во-первых, принцип сознательности при выборе профессии; во-вторых, принцип соответствия интересов и возможностей личности объективным требованиям профессии; в-третьих, принцип активности в профессиональном самоопределении; и, наконец, в-четвертых, принцип развития.

В процессе осуществления профессиональной ориентации детей с нарушением слуха могут быть использованы различные формы работы, выбор которых осуществляется на основании ряда параметров: возраст детей, степень нарушения их слуха, соответствие их склонностям и т.д. В целом можно выделить такие основные формы профессионально-ориентационной работы с данной категорией, как профессионально-ориентационные беседы; встречи со специалистами; экскурсии на предприятия и в службу занятости; участие в «днях открытых дверей»; занятия в кружках, мастерских; использование средств массовой агитации и др.

Одними из наиболее результативных форм представляются экскурсии на предприятия, т.к. они позволяют изучить содержание потенциальной трудовой деятельности изнутри; а также занятия в мастерских, преимущество которых заключается в возможности непосредственной пробы себя в той или иной сфере, оценка соотносимости профессиональных задач и личностных качеств.

В целом в рамках осуществления профессиональной ориентации уместно проведение профессионального информирования и просвещения, профессиональной диагностики, профессиональной консультации, профессионального отбора и последующей профессиональной адаптации.

В итоге можно выделить следующий перечень профессий, не рекомендованных для лиц с нарушением слуха, выдвинутый А. П. Гозовой:

1. Профессии, где необходим слуховой контроль (например, настройка аппаратуры).
2. Профессии, где используется акустическая сигнализация опасности.
3. Профессии, где работа ведется на высоте.

4. Профессии, где требуется постоянный речевой контакт с окружающими [4, 129–132].

Можно сказать, что список ограничений не слишком велик.

Интересен для изучения отечественный и зарубежный опыт профессиональной ориентации детей с нарушением слуха. Так, в нашей стране большое внимание данному вопросу уделяется Всероссийским обществом глухих. Например, в сентябре 2016 г. в Тюмени была открыта фотовыставка «Беззвучная жизнь в мире профессий», посвященная проблеме трудоустройства людей с нарушением слуха. На выставке были представлены фотоработы, изображавшие людей, имеющих нарушение слуха, на их рабочих местах. В мае 2016 г. в колледже имени П. А. Овчинникова, при поддержке Всероссийского Общества глухих и АНО «Абилимпикс», прошли мастер-классы по профессиональной ориентации школьников с нарушениями слуха 6–12 классов. Проводили мероприятие преподаватели учебных заведений, которые готовы к принятию абитуриентов с нарушением слуха, их оказалось 15. В масштабах страны – небольшое число. После мастер-классов все желающие могли стать участником обсуждения за «круглым столом».

Что касается зарубежного опыта организации профессионально-ориентационной работы, то особый интерес представляет опыт Великобритании, где существуют центры профессиональной подготовки, а также реабилитационные центры, предоставляющие специальные технические средства реабилитации детям с нарушением слуха.

Таким образом, и отечественная, и зарубежная практика организации профессиональной ориентации детей с нарушением слуха начинается в школьном возрасте, имеет целью выбор ребенком профессии, которая в максимальной мере будет соответствовать его возможностям, однако профессиональная ориентация за рубежом зачастую имеет более структурированный характер: создаются самостоятельные центры, которые занимаются лишь вопросами профессиональной ориентации лиц с нарушением здоровья, что способствует более детальному рассмотрению проблемы профессионального самоопределения каждого конкретного ребенка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Положение о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации : постановление Минтруда от

27 сентября 1996 г. № 1. – URL: <http://base.garant.ru/136694> (дата обращения: 14.12.2016).

2. Основы специальной психологии : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, В. Г. Петрова, Л. И. Солнцева. – 4-е изд. ; под ред. Л. В. Кузнецовой. – М. : Академия, 2003. – 480 с.

3. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н. М. Назаровой. – М. : Академия, 2008. – Т. 3. – 400 с.

4. Сурдопсихология : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т. Г. Богданова. – М. : Академия, 2002. – С. 3–203.

УДК 376.3

Людмила Сергеевна Курдина

г. Пенза, e-mail: mila.kurdina.95@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ СЕМЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

В настоящее время консультирование является одной из успешно применяемых технологий в социальной работе, так как охватывает большой спектр проблем, требующих решение. Консультирование касается и семей, имеющих детей девиантного поведения, становясь направлением практической социальной работы.

В теории социальной работы сложилось мнение, что по своей технологии и форме консультация представляет собой взаимодействие между двумя и более людьми, в ходе которого специальные знания и информация консультанта используются для оказания помощи консультируемому лицу в решении назревших проблем, при подготовке социальных прогнозов, программ и т.п. [1, 17].

Главной целью консультирования является содействие таким семьям в оптимизации внутрисемейных отношений через принятие родителями адекватных ролевых позиций по отношению к ребенку и друг к другу, обучение родителей навыкам вхождения в контакт с ребенком, улучшение условий проживания, а так же воспитание его в соответствии с общественными нормами поведения.

Специалист консультирует по вопросам семейного законодательства; вопросам межличностного взаимодействия в семье; информирует о существующих методах воспитания; разъясняет роди-

телям способы создания условий, необходимых для нормального развития и воспитания ребенка в семье [2, 92].

Базовым методом консультирования является грамотно построенная беседа как системная ситуация общения семьи и социального работника, в процессе которой имеет место принятие последним профессиональных решений в отношении проблем клиента. Она организована по определенным правилам, следование которым делает ее эффективной и целенаправленной.

Ю. Е. Алёшина условно делит процесс беседы на четыре шага:

Первый шаг – консультант вступает в контакт, организует пространство консультативной беседы;

Второй шаг – происходит сбор информации о клиенте, определяется суть его проблемы, консультант формулирует гипотезы. Этап заканчивается, когда психологу ясна рабочая гипотеза. Каждая гипотеза – попытка консультанта понять ситуацию клиента;

Третий шаг – коррекционное воздействие;

Четвёртый шаг – завершение беседы [3, 284].

Основные особенности консультирования таких семей состоят в применении индивидуального подхода к каждой отдельной семье, в сотрудничестве специалиста и клиента, в использовании форм и методов работы, требующих компетентности специалиста во множестве социальных вопросов.

При индивидуальном подходе процесс консультирования семей, имеющих детей девиантного поведения, включает в себя следующие основные этапы:

1. Знакомство. Установление контакта и достижение необходимого уровня доверия и взаимопонимания.

2. Определение проблем семьи со слов родителей или лиц, их замещающих.

3. Психолого-педагогическая диагностика особенностей ребенка. На этом этапе консультирования на беседу и обследование приглашается ребенок. С этого момента осуществляется диагностика эмоционального состояния ребёнка.

4. Определение модели воспитания, используемой родителями, и диагностика их личностных свойств.

5. Формулирование консультантом реальных проблем, существующих в семье (этот этап продолжает процедуру диагностики и консультирования семьи).

6. Определение способов, с помощью которых проблемы могут быть решены.

7. Подведение итогов, закрепление понимания проблем в формулировке консультанта. Завершая консультирование, консультант заново формулирует проблемы семьи, предлагает родителям свою интерпретацию существующих трудностей и указывает способы их разрешения [4, 12].

На современном этапе консультативную работу с семьями, имеющими детей девиантного поведения, должны выполнять профессиональные, высококвалифицированные специалисты, имеющие знания о семье, семейных проблемах, особенностях проявления девиантного поведения, способные применять основные методы и технологии. В число таких специалистов входят и социальные работники, которые содействуют в решении проблемных вопросов семьи.

В процессе консультирования, социальный работник должен действовать в рамках своей профессиональной компетентности.

Необходимо заметить, что семьи, имеющие детей девиантного поведения, не так часто обращаются за помощью в Центр социальной помощи. Поэтому просто необходимо обратить особое внимание специалистов на организацию самого процесса консультирования семей, имеющих детей девиантного поведения.

При работе с данной категорией семей консультант должен обладать определенными навыками, а именно: умением работать с группой, коммуникативными способностями, умением правильно донести информацию.

Самое главное, консультант должен стремиться создать доверительную атмосферу, чтобы каждый смог открыться и рассказать о своих проблемах, почувствовать взаимозависимость друг от друга.

Для того этого необходимо: во-первых, создать благоприятную атмосферу, которая позволит как специалисту, так и членам группы наладить между собой доверительные отношения; во-вторых, предоставлять необходимую информацию таким семьям, для решения их проблем.

Таким образом, на современном этапе в теории социальной работы утвердилось мнение, что консультативную работу с семьями, имеющими детей девиантного поведения, должны выполнять профессиональные, высококвалифицированные специалисты, обладающие знаниями о семье, семейных проблемах, особенностях проявления девиантного поведения, способные применять основные методы и технологии в практической социальной работы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г. В. Бурменская, Е. И. Захарова, О. А. Карабанова, Н. Н. Лебедева, А. Г. Лидерс. – М. : Академия, 2002. – 416 с.
2. Григорьев, С. И. Консультирование как форма работы с семьей / С. И. Григорьев // *Работник социальной службы*. – 2015. – № 5. – С. 91–98.
3. Алешина, Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование / Ю. Е. Алешина. – М. : Класс, 2004. – 284 с.
4. Силаева, Е. Г. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / Е. Г. Силаева. – М. : Академия, 2002. – 192 с.

УДК 376.3

Татьяна Ивановна Лавренова

г. Пенза, e-mail: fssr-pgpi@yandex.ru

ТРАНСФОРМАЦИЯ СЕМЬИ И ЗАДАЧИ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЕМЕЙНОЙ ПОЛИТИКИ

В современном обществе продолжается процесс трансформации традиционной семьи. В результате сложных экономических, политических, социокультурных изменений преобразуется вся сфера семейно-брачных отношений. «Современная семья» – понятие, за которым стоят разные модели этих отношений, причем ценность и легитимность данных моделей могут существенно отличаться. В системе традиционных ценностей семья всегда занимала особое положение, оказывая непосредственное влияние на процессы воспроизводства и развития общества и формируя модели социального поведения. Однако уже не одно десятилетие можно наблюдать последствия изменений в этой сфере общественных отношений, выражающиеся в низком уровне семейной культуры, ослаблении ценностей материнства и отцовства, уменьшении потребности в детях, вытеснении семейного родства социальным. Статистические данные последних лет свидетельствуют о росте абсолютных показателей рождаемости. Вместе с тем, вследствие низкой потребности в детях в российском обществе относительные показатели рождаемости (коэффициенты) не демонстрировали тенденцию к росту. Кроме того, не произошло кардинальных изменений в установках российских семей на увеличение числа детей, что

еще раз говорит о недостаточности исключительно материального стимулирования рождаемости.

Понятие «семейная политика» вошло в научный оборот и социально-политическую практику в начале 90-х гг. XX в., в период проводимых в стране реформ. С одной стороны, это было связано с повышенным вниманием к семье как квинтэссенции многих – чаще негативных – демографических изменений в обществе; с другой – с научным интересом к этому социальному институту как наиболее устойчивой социальной структуре, обладающей консолидирующим и интегрирующим началом.

По вопросам семейной политики в отечественной научной литературе опубликован целый ряд исследований, среди которых необходимо отметить работы А. А. Пахомова, С. А. Сорокина, А. Г. Харчева, А. В. Артюхова, С. И. Голода, Т. А. Гурко, И. Ф. Деметьевой, А. Г. Вишневского и др. Целенаправленно разрабатывается проблематика по отдельным аспектам семейной политики: принципы формирования и реализации государственной семейной политики (С. В. Дармодехин); жизнедеятельность семьи как теоретическая основа семейной политики (Н. М. Римашевская); влияние мер государственной семейной политики на демографические процессы (Е. Н. Тарасов); вопросы социализации и качества жизни (Г. И. Осадчая), репродуктивного поведения в современной семье (А. И. Антонов); экономического положения семьи на разных этапах развития (С. А. Карапетян, М. В. Рабжаева). Работы, посвященные непосредственно проблемам организации социальной работы с семьей (Л. С. Алексеева, Г. Ю. Бурлак, С. И. Григорьев, А. М. Панов и др.), содержат теоретические положения и эмпирические данные, характеризующие состояние данного направления семейной политики.

Несмотря на более чем двадцатилетний период реализации семейной политики, единого определения данной категории до сих пор не выработано. Чаще всего она рассматривается как элемент социальной или демографической политики. Так, А. Г. Вишневский на этот счет замечает, что «вопрос об осмыслении специфики семейной политики, о вычленении ее области внутри всей широко понимаемой социальной политики едва ли можно считать до конца решенным» [1]. О важности разграничения таких понятий, как «семейная политика», «социальная политика» и «демографическая политика», свидетельствуют многочисленные попытки определения

их специфики. Несмотря на это, на протяжении десятилетий происходит отождествление семейной и демографической политики, а задачи семейной политики рассматриваются в контексте «рождаемость – смертность», не приводя при этом к ожидаемому решению вопросов повышения рождаемости. Включение семейной политики в состав демографической, на наш взгляд, сужает ее значение исключительно до процессов воспроизводства населения, не учитывая при этом качественные характеристики семьи (ее нравственные ориентиры, культурные традиции, модели поведения ее членов, адаптивные способности и пр.). Семейная политика призвана акцентировать свое внимание на особенностях семьи как социального института, не играя на «поле» общесоциальных проблем. Реализация функций семьи осуществляется под влиянием всех направлений государственной политики (семейной, экономической, социальной, демографической и пр.). Все это требует согласования разнонаправленных векторов воздействия на семью.

К началу XXI в. в России рост государственных расходов по линии социальной защиты на основе уравнительного принципа распределения привел к появлению таких негативных социальных явлений, как мошенничество с пособиями (в том числе получение единовременного пособия при рождении ребенка и отказ от новорожденного вплоть до оставления в опасном положении и убийства), фиктивные разводы, сожительство «одинокой» матери с мужчиной без оформления брака, «выученная беспомощность» вследствие массовой безработицы в регионах с высокими показателями рождаемости и пр. Таким образом, государственная семейная политика, в основе которой отсутствовало внимание к ценностным и смысловым потребностям семьи, отдавался приоритет пассивным формам помощи, привела к превращению значительного числа российских семей, не выполняющих свои функции, характеризующихся сниженными или отсутствующими адаптивными возможностями, в объект социальной помощи. Данное явление описано З. Бауманом в теории «текучей современности», где говорится о возникновении все новых социальных групп риска, об увеличении производства новых маргинальных групп, которые не имеют сил и возможностей адаптироваться к условиям усложняющейся социокультурной динамики. Первостепенными шагами в исправлении тенденции депопуляции является не столько матери-

альное стимулирование матерей, сколько реализация комплекса мер, направленных на усиление ценностного значения семьи, детей, репродуктивного поведения. Н. М. Римашевская утверждает, что нет существенных различий в материальном положении однодетных и двухдетных семей на разных стадиях семейного цикла жизни, есть только психологическая ориентированность семей на самую малодетность. И, наоборот, если присутствует ориентированность на многодетность, то она делает материальный фактор несущественным и второстепенным. Однако, как свидетельствует А. И. Антонов [2], в общественном мнении трактовка связи числа детей и уровня жизни чрезвычайно сильна. Но это опровергается исследованиями репродуктивных установок. Нет никакой потребности «иметь больше детей», поскольку есть сейчас столько детей, сколько хотят. Уже более 50 % семей не испытывают потребности в двух детях, но при опросах ссылаются на помехи – «плохие условия жизни». Другие исследования показывают, что ценность наличия двоих и более детей перевешивает ценность удобства и комфорта. При этом респонденты признают снижение уровня жизни, связанное с рождением детей, но не расценивают его как ухудшение качества жизни.

Для того, чтобы управлять этими процессами, государственная семейная политика должна постоянно совершенствоваться. Несмотря на то, что в последние годы прослеживается тенденция выделения семейной политики в качестве самостоятельного направления социальной политики, имеющего свои цели, задачи, принципы, формы и механизмы реализации, на наш взгляд, процесс институционализации государственной семейной политики в нашей стране еще не завершен. Отсутствие фамилистической экспертизы принимаемых государственных решений с точки зрения возможных последствий для семьи, а также программы реализации государственной семейной политики в России, привело к отсутствию единой идеологии государственной поддержки семьи и детей в регионах. На сегодняшний день остаются нерешенными такие задачи, как определение единых подходов к типологизации семей, утверждение правового статуса семьи, разработка нормативных, программных, организационно-структурных и иных основ семейной политики. Кроме того, остались нерешенными методологические проблемы, в том числе: обоснование идеологии государ-

ственной семейной политики, вызванной трансформацией семьи как социального института; определение соотношения интересов семьи и государства в современных условиях; определение эффективных механизмов реализации государственной семейной политики; разработка методики оценки результативности и эффективности государственной семейной политики. Отсутствие методологической разработанности основ семейной политики привело к тому, что во многих своих аспектах она до сих пор отождествляется с социальной защитой и регулированием брачно-семейных отношений, не воспринимается как самостоятельное направление государственной социальной политики. Сегодня пришло время рассматривать государственную семейную политику как самостоятельное направление государственной социальной политики, носящую межведомственный характер, целью которой является формирование благоприятных условий жизнедеятельности семьи, активизацию ее субъектной роли в общественном развитии, обеспечение ее благополучия и безопасности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Вишневский, А. Г. Россия перед демографическим выбором / А. Г. Вишневский. – М. : Изд. дом ВШЭ, 2007. – 299 с.
2. Антонов, А. И. Мониторинг демографической ситуации в Российской Федерации и тенденций ее изменения : ежегодный доклад «Демографическая ситуация в Российской Федерации» / А. И. Антонов. – М. : Университет, 2008.

УДК 37.013.77

Лана Викторовна Лазарева

г. Пенза, e-mail: lana.lazareva@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ

Российские вузы активно включились в конкуренцию образовательных систем. В Правительстве РФ перед Министерством образования и науки была поставлена цель: довести контингент иностранных студентов в российских вузах до 5 % к 2020 г.

Отечественные вузы по-прежнему пользуются традиционной популярностью среди молодежи ближнего зарубежья, а также в Индии, на Ближнем Востоке и в странах Африки. Это объясняется в первую очередь достаточно высоким качеством образования при его относительно невысокой стоимости. Отметим, что при опросах студентами-иностранцами почти не указывается такой фактор, как место вуза в мировом рейтинге [1, 4–6].

Крупнейший вуз Пензенской области – Пензенский государственный университет – занимает первое место среди других вузов Приволжского федерального округа по привлечению иностранных студентов.

На сегодняшний момент в Пензенском госуниверситете учатся более полутора тысяч иностранных студентов из почти 50-ти стран мира. Вуз делает очень много для их социальной, культурной, педагогической и психологической адаптации. В структуре вуза есть Институт международного сотрудничества, в рамках которого действует отдел социальной адаптации и культурно-массовой работы. Организовано студенческое самоуправление иностранных граждан в форме землячеств. Стал традиционным майский фестиваль «Диалог культур».

Однако ряд проблем сохраняется, т.к. даже при наличии определенных исторических связей с ближним зарубежьем, при всей гибкости психики молодых студентов адаптироваться в России иностранным учащимся нелегко.

Адаптация в классическом смысле рассматривается как приспособление к окружающим условиям среды для сохранения гомеостаза. Главное для успешной адаптации организма в экстремальных условиях (а для студента-иностранца проживание и обучение в России на другом языке – культурный шок) – психическое, моральное, функциональное состояние индивида.

В ходе социально-педагогической адаптации необходимо осуществить специально, планомерно, научно организованный плавный переход обучающихся иностранцев юношеского возраста из одной системы образования и воспитания в другую, российскую; помочь организовать процесс восприятия нового социального опыта. Это будет способствовать усвоению учебного материала. Высоким потенциалом для социально-педагогической адаптации обладает и культурно-досуговая деятельность, о чем уже упоминалось в нашей статье.

Социально-психологическая адаптация – вид и составляющая адаптации, представляющая собой процесс и одновременно успешный результат взаимодействия личности и социальной среды. В контексте нашего исследования мы можем рассматривать социально-психологическую адаптацию как изменение отношений в социальном и культурном плане, включение в систему отношений студенческого коллектива. Это является необходимым условием нормального функционирования всего университета в целом.

Как же мы можем помочь процессам адаптации студентов-иностранцев в российских вузах и в российской жизни в целом? На основании анализа актуальной проблематики мы предположили, что культурно-сензитивное консультирование в группе может стать эффективным способом социально-психологической адаптации иностранных студентов к обучению и проживанию в иноязычной среде. Нами было проведено изучение личностных черт иностранных студентов различных факультетов Педагогического института, особенностей их восприятия образа России в сравнении с образом их страны, а также их социальная и психолого-педагогическая адаптивность. Для этого использовались метод включенного наблюдения, субъективное интервью, метод экспертных оценок, а также следующие методики:

1. Фрайбургский личностный опросник (Das Freiburger Persönlichkeitsinventar, Freiburg Personality Inventory, FPI). Он позволяет производить оценку целого ряда важных личностных свойств: уровня эмоциональной устойчивости, качеств коммуникативной сферы личности, экстраверсии-интраверсии. Данная методика позволяет также полнее объяснить особенности психических состояний.

2. Образно-ассоциативный тест «Образ своей страны – образ зарубежья» (авторская методика С. В. Фроловой), служащий установлению уровня социокультурной интегрированности образной сферы личности.

3. Личностный опросник социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонд (модификация К. А. Осницкого), предназначенный для изучения особенностей социально-психологической адаптации и связанных с этим черт личности.

Всего в исследовании приняли участие 54 иностранных студентов 1–2 курсов из 5 стран (Кыргызстан, Индия, Казахстан, Туркменистан, Узбекистан), из них 39 девушек и 15 юношей в возрасте от 18 до 22 лет. На этапе первоначальной диагностики анализ

результатов опросов, проведенных среди иностранных студентов, наблюдение за ними в процессе учебной и рекреационной деятельности, беседы с кураторами, преподавателями показали, что в сравнении с российскими студентами для 89% иностранных учащихся ПГУ характерен ряд проблем социально-психологической адаптации даже при внешне наблюдаемом благополучии. Одна из главных проблем – языковой и, во многом как следствие, культурный барьер, мешающий комфортной коммуникации и успешному обучению. Отчасти эта педагогическая проблема решается через систему тьюторства.

По результатам FPI по шкале «Нейротизм» максимальный показатель в 7–9 баллов продемонстрировали 92 % (!) обследованных иностранных студентов. Столь же высокими были результаты по шкалам «Спонтанная агрессивность» (72 %), «Депрессивность» (51 %), «Раздражительность» (48 %). Застенчивость и интраверсию демонстрируют 56 % опрошенных.

Образно-ассоциативный тест показал, что социокультурная общность (интегрированность) образной сферы личности, как это трактует С. В. Фролова [2], эмоциональное отношение иностранных студентов к жизни в России, к российской культуре носит зачастую дисгармоничный характер. А чем более гармоничны подобные отношения, тем больше адаптационных ресурсов имеет человек. Согласованные отношения со средой определяют механизмы его социально-психологической адаптации, а значит и качество жизни человека, его психологическое благополучие. Студенты-иностранцы изучают русский язык для обучения в вузе, но мало знают о культуре страны пребывания, о традициях и обычаях, кухне, национальных праздниках и т.п. Это вызывает у них «культурный шок» и вероятную дезадаптацию.

Личностный опросник социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонд (модификация К.А.Осницкого) подтверждает результаты предыдущих диагностик. Расчет интегральных показателей дал следующее: «Адаптация» – 16 испытуемых из 54 показали результат до зоны неопределенности (крайне низкие, менее 68 б.), а 7 чел. продемонстрировали эскапизм. По шкале «Эмоциональный комфорт» лишь 28 чел. чувствуют себя относительно комфортно (их результаты близки к самому высокому показателю в зоне неопределенности – 28 б.).

По итогам первоначальной диагностики из 54 иностранных студентов была отобрана группа в 21 чел., показавших наименьшую социально-психологическую способность к адаптации в но-

вых социокультурных условиях обучения и проживания в России. Этой группе было предложено пройти групповое консультирование в рамках т.н. культурно-сензитивной терапии.

Кросс-культурная сензитивность рассматривается как осознание различий между культурами, преодоление отрицательных стереотипов в межкультурной коммуникации. Это способность индивида понимать и принимать другие культуры, не перенося на них свои собственные культурные ориентации.

Исходя из этих теоретических понятий, было организовано групповое консультирование с иностранными студентами. Также в группу было предложено войти 2 студентам-россиянам, которые могли стать «межкультурными проводниками» в ходе терапии. Группа встречалась еженедельно в течение 9 месяцев 2016–2017 уч. г. Темы для обсуждения предлагались консультантом, но шли от запросов студентов-иностранцев. Обсуждались и рассматривались (порой посещались и совместно праздновались) национальные праздники разных стран, кухня, традиции, сказки, стили поведения девушек и юношей, традиции употребления алкоголя, возможности и перспективы межэтнических браков. Также в ходе занятий применялись упражнения на развитие и закрепление навыков эффективного общения, на осознание своих чувств, совершенствование умений самовыражения, закрепление благоприятного отношения к себе, упрочение благоприятного климата для межличностных отношений.

По итогам занятий была проведена повторная диагностика по тем же методикам, которая показала положительную динамику и улучшение результатов социально-психологической адаптации иностранных студентов.

Таким образом наше предположение, что групповое культурно-сензитивное консультирование, проводимое среди иностранных студентов, обучающихся в вузах РФ, в т.ч. в Педагогическом институте, будет эффективным способом для их социальной и психолого-педагогической адаптации в иноязычных условиях обучения и проживания, получило подтверждение. Иностранные студенты, имея специфические этнические и психологические особенности, навыки учения, вынуждены преодолевать разного рода психологические, социальные, нравственные, религиозные барьеры, осваивать новые виды деятельности и формы поведения, в т.ч. в обучении и общении с преподавателями. Мы считаем, что данный вид

консультирования имеет хорошие перспективы и может обеспечить большую эффективность образовательного процесса.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Арефьев, А. Л. Иностранцы студенты в российских вузах / А. Л. Арефьев, Ф. Э. Шереги. – М. : Центр социологических исследований, 2014.
2. Фролова, С. В. Социокультурная интегрированность образной сферы и социальное самочувствие личности как предикторы приверженности своей стране / С. В. Фролова // Социальная психология и общество. – 2016. – Т. 7, № 3. – С. 76–92.

УДК. 81'373.47

Марина Геннадьевна Луннова

г. Пенза, e-mail: lunnovamg@mail.ru

Александра Олеговна Горбунова

г. Пенза, e-mail: alexandra1gorbunova@gmail.com

СЕМАНТИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКИ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ «ТОЛКОВОГО СЛОВАРЯ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА. ЯЗЫКОВЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ КОНЦА XX СТОЛЕТИЯ»)

Определить количественное соотношение нейтральной и стилистически окрашенной лексики русского языка нелегко. Для такого рода исследования можно использовать словари, в которых зафиксирована большая часть лексического состава русского языка. Мы проанализировали все слова «Толкового словаря современного русского языка. Языковые изменения конца XX столетия», имеющие и не имеющие стилистические пометы. Из 7000 таких позиций (под стилистической позицией понимается любой элемент словаря – слово, значение слова и его оттенки, оборот, фразеологизм, форма слова, ударение, – который имеет стилистическую помету или не имеет ее, когда отсутствует стилистическая окраска [4, 21]) нейтральных лексем оказалось 5523 (78,9 %), стилистически отмеченных – 1477 (21,1%).

К нейтральной лексике, например, относятся термины из различных областей общественной жизни: искусство (*авангардист,*

андеграунд, инсталляция и т.п.); экономика (антирыночность, аренда, бартерный и т.п.); медицина (акупунктура, ароматерапевт, биокорректор, иглотерапия и т.п.); спорт (армреслинг, бодибилдер, боулинг, дартс, карате, картингист и т.п.); юриспруденция (авторизация, антиправовой, вердикт, внесудебный, нелегальный и т.п.) и др.

К стилистически окрашенной лексике относятся:

– лексика высокого стиля: официальное (*аппарат, ваучеро-держатель, вице-премьер, выговор, декларирование и т.п.*); высокое (*битва, благо, будущее, держава, завет и т.п.*); книжное (*гуманизм, депопуляция, инвектива, креативность, миллениум и т.п.*); научное (*клонирование, клонировать, клонироваться и т.п.*);

– сниженная лексика: разговорная (*агитка, бедняк, дедовщина, дух и т.п.*); просторечная (*блатной, вербовка, неуставняк и т.п.*).

Общеизвестно, что в письменной разновидности современного русского литературного языка нейтральная основа составляет немного больше $\frac{3}{4}$, а стилистически маркированная – немногим меньше четверти [1]. И хотя в заявленном словаре анализировались не только слова, но также их формы и произношение, можно предполагать, что эти показатели в целом верно отражают стилистическую стратификацию лексико-фразеологического уровня языка.

Нейтральная основа – это главная часть русской лексики. Нейтральные слова функционируют во всех стили речи. Собственно стилевые добавки в количественном отношении всегда уступают нейтральной основе, являющейся главным строительным материалом любого текста. Кстати говоря, бывает, что весь текст состоит из одних нейтральных слоев и стилистических конструкций. Ещё чаще доля стилистически маркированных элементов настолько мала, что если учитывать только их, то бывает трудно определить, к какому функциональному стилю относится текст. Принимая во внимание подобные случаи, некоторые авторы, в частности Ю. С. Степанов, способны видеть в языке (речи) наличие самостоятельно нейтрального стиля, который «располагается между книжным и разговорным стилями, захватывая частично и тот, и другой» [3, 223].

Нейтральная лексика не только основа словаря и любого конкретного текста, но и фон, оттеняющий стилистически окрашенные пласты языка – повышенные и сниженные.

Так в проанализированном словаре на долю сниженных пришлось 13,68 % (встретилось 7,68 % разговорных позиций и 6 % просторечных). На слова, стилистически повышенные, приходится, по нашим подсчетам, почти в два раза меньше – 7,42 %.

Интересную работу выполнили лингвисты П. Н. Денисов и В. Г. Костомаров [2, 107–221]. Они провели подсчет соотношения стилистических помет по всему тексту третьего издания однотомного словаря С. И. Ожегова. По их данным, с пометой «разг.» оказалось 33,92 % позиций (в «Толковом словаре современного русского языка. Языковые изменения конца XX столетия» – 7,68 %), с пометой «прост.» – 9,29 % (в «Толковом словаре современного русского языка. Языковые изменения конца XX столетия» – 6 %). Расхождения в цифрах, надо полагать, объясняются, прежде всего, разницей в источниках словаря, словнике и других элементах словарных статей. Много, что имеется в «Толковом словаре современного русского языка. Языковые изменения конца XX столетия», отсутствует в словаре С. И. Ожегова. В последнем, как в словаре малого типа, нейтральная основа литературного языка представлена шире, чем в «Толковом словаре современного русского языка. Языковые изменения конца XX столетия».

Чем словарь меньше по своему объему (имеется в виду словари общие, а не специальные), тем меньше в него включается стилистически окрашенных позиций. Фактор случайности при высокой квалификации лексикографов не может играть существенной роли.

Таким образом, на примере анализа семантико-стилистических особенностей «Толкового словаря современного русского языка. Языковые изменения конца XX столетия» удалось в целом подтвердить немаловажную закономерность в стилистическом распределении средств современного литературного языка. Поэтому слова Ф. П. Филина и сейчас звучат актуально: «Как выглядело бы соотношение нейтральных и стилистически окрашенных элементов в разговорной литературной речи, нам неизвестно, но можно полагать, что оно было бы другим. Иным оно должно быть и в разных жанрах (в научном языке удельный вес просторечной и диалектной стихий, несомненно, резко уменьшается, но зато значительно возрастает удельный вес специальных элементов, не считая формул и иных графических изображений). Иным оно, несомненно, было и в прошлые времена» [4, 21].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Головин, Б. Н. Основы культуры речи / Б. Н. Головин. – М. : Высш. шк., 1980. – 335 с.
2. Денисов, П. Н. Функционирование современного русского языка / П. Н. Денисов, В. Г. Костомаров // Русский язык в современном мире. – М. : Наука, 1974. – С. 107–221.
3. Степанов, Ю. С. Французская стилистика / Ю. С. Степанов. – М. : Высш. шк., 1965. – С. 223.
4. Филин, Ф. П. О просторечном и разговорном в русском литературном языке / Ф. П. Филин // Филол. науки. – 1979. – № 2. – С. 20–25.

УДК 81'373.21(471.32.7)

Марина Геннадьевна Луннова

г. Пенза, e-mail: lunnovamg@mail.ru

Мария Игоревна Кувшинова

г. Пенза, e-mail: mariar1995@mail.ru

РЕВОЛЮЦИОННЫЕ СОБЫТИЯ 1917 г. В ЗЕРКАЛЕ ТОПОНИМИКИ ПЕНЗЕНСКОГО КРАЯ

Топонимы – это наименования населённых пунктов на определённой территории. Они представляют собой огромную ценность, так как заключают в себе культурное наследие народа и передают его последующим поколениям. В топонимах отражена национальная самобытность народа, его история, условия жизни. Кроме того, они позволяют проследить исторические события той или иной эпохи на определенной местности. По принятым на определенный период названиям можно судить о том, каким событиям уделялось наибольшее значение, кого из деятелей эпохи считали наиболее выдающимися людьми и кто это значение утратил.

Топонимика, связанная с событиями Великой Октябрьской социалистической революции 1917 г., занимает особое место в истории России. За прошедшие 100 лет со времени этого события историко-культурный ландшафт российского пространства постепенно наполнялся символами, среди которых топонимика всегда была одним из значимых и безусловно понимаемых. Пензенская область не является исключением.

В рамках данного исследования были проанализированы топонимические единицы Пензенской области, представленные на

сайте М. Полубоярова <http://www.suslony.ru>. Из всех проанализированных единиц только 210 так или иначе связаны с революционными событиями 1917 г. В число этих топонимов входят и такие, которые на данный момент прекратили своё существование по различным причинам (они отмечены *) [1].

Многие топонимы Пензенской губернии представляют собой составные наименования.

Среди них топонимы, в структуру которых входит прилагательное **красный**. Их 29 (например, Красная звезда, Красное знамя, Красный Октябрь). Стоит отметить, что многие наименования с данным компонентом не являются единичными, они повторяются в разных районах Пензенской губернии (например, Красная заря в Белинском районе и Красная заря* в Мокшанском районе).

Встречаются названия, содержащие в своей структуре прилагательное **новый**. Это объясняется тем, что у большевиков сама революция ассоциировалась с новой жизнью, новым укладом во всех сферах жизни и деятельности людей. Возможно, это является неким символом надежды на светлое будущее. Компонент **новый** встречается в структуре 26 топонимов (например, Новая жизнь, Новый мир, Новый труд). Здесь так же, как и в случае с прилагательным **красный**, имеются многочисленные повторы (например, Новый путь в Вадинском районе и Новый путь в Наровчатском районе).

Совершенно очевидна высокая продуктивность следующих имён существительных: **звезда** (9), **знамя** (8), **Октябрь** (23), **Май** (16), **заря** (16), **труд** (10), **путь** (6). Одни из них входят в состав словосочетаний (Красная новь, Новая заря), другие представляют собой отдельные языковые единицы (Новознаменский, Первомайский).

На территории Пензенской губернии можно наблюдать и топонимы, связанные с **именами политических деятелей революционной эпохи**. Прежде всего стоит упомянуть о Карле Марксе – немецком философе, экономисте, политическом журналисте [2]. На территории Пензенской губернии существовало два населённых пункта, связанных с его именем: Коммуна имени Карла Маркса* в Башмаковском районе и посёлок Карл Маркс* в Пачелмском районе.

Не менее популярным был и Иосиф Виссарионович Сталин – государственный деятель, генералиссимус русского народа во время Великой Отечественной войны [3, 10–11]. На территории нашей губернии зафиксировано 6 таких названий: Совхоз имени Сталина в Башмаковском и Пензенском районах, посёлок Сталин в Белинском, Вадинском и Каменском районах, посёлок Сталино в Пензенском районе.

Владимир Ильич Ленин (Ульянов) – политический и государственный деятель, провозгласивший курс на социалистическую революцию [5]. В Пензенской губернии было 30 наименований, среди которых есть топонимы, образованные от подпольной клички Ленин (например, Путь Ленина, Ленинский, Ленино), от фамилии Владимира Ильича Ульянова (например, Ульяновка, Ульяновский) и от отчества Ильич (например, Заветы Ильича, Совхоз имени Ильича, Память Ильича).

Весьма интересным представляется топоним Ульяновка разных районов Пензенской области. В одних случаях это название связано с именем В. И. Ленина, однако сёла Ульяновка Кузнецкого и Тамалинского районов было названо в честь помещика Алексея Ульянина. Очевидно большевикам не приходила мысль о том, что название было мотивировано фамилией помещика, поэтому они не меняли его.

Названия некоторых населённых пунктов были связаны с тогда существовавшими **сословиями и социальными группами**. Их насчитывается 15 (например, посёлок Гражданский* Башмаковского района, Пролетарий Каменского района, Труженик* Лунинского района).

Встречаются и населённые пункты, названия которых связаны с **революционной идеологией**. В Пензенской области зафиксировано 7 таких топонимов (например, посёлок Борьба* Кузнецкого района, Справедливость* Башмаковского района и Смычка* Белинского района).

Революционная символика тоже была отражена в топонимах. Таких наименований шесть. В отдельных случаях топонимы представляли собой либо группу однородных понятий (например, посёлок Серп и молот* Городищенского, Камешкирского и Пензенского районов и посёлок Плуг и сеялка Пачелмского района), либо фрагмент какого-либо известного высказывания, связанного с революцией (посёлок Мир хижинам* Кузнецкого района, в основе которого лежит известный лозунг революции «Мир хижинам, война дворцам»).

Имело место и переименование существующих населённых пунктов. Это было связано с новой идеологией. Так, районные центры Пензенской губернии Спасск и Керенск были переименованы в Беднодемьяновск и Вадинск. Состоявшаяся 19–20 апреля 1925 г. уездная партийная конференция постановила переименовать город Спасск, который был основан в 1663 г. как вотчина Новоспасского монастыря [5], в Беднодемьяновск в честь поэта Демьяна Бедного

(1883–1945), так как совершенно очевидно отношение большевиков к религии и церкви. Сам поэт здесь не бывал, но, тем не менее, он вёл с трудящимися оживлённую переписку.

В 1940-м Указом Президиума Верховного Совета РСФСР от 17 февраля 1940 г. Керенск (названный по реке Керенка [6]) за звучие с фамилией главы Временного правительства А. Ф. Керенского был переименован в Вадинск (по реке Вад) из идеологических соображений, статус города был понижен до села, а Керенский район переименован в Вадинский [7]. Интересно, что бывший премьер-министр, проживавший в эмиграции, знал, что из-за него маленький провинциальный городок потерял свой статус и был возмущен «иезуитской мстью большевиков» [8].

Революция изменила названия многих населённых пунктов. Если изучить карту Пензенской губернии после этого исторического события, то можно наблюдать как совпадение названий в разных районах губернии, так и появление необычных названий. Так, посёлок Китай* Земетчинского района был назван в честь дружбы Китая и СССР, а посёлок Лондон* Каменского района был назван в честь солидарности с бастовавшими британскими рабочими [1].

В некоторых случаях указано, кто же был инициатором смены того или иного названия. Это могло быть решение, которое шло сверху, а могло быть и инициативой со стороны народа (например, посёлок Машина Городищенского района, название которого аллегорическое, связанное с мечтой о замене ручного крестьянского труда машинами) [1].

Великая Октябрьская социалистическая революция – важнейший этап в истории человечества, которая оставила свой отпечаток во всех сферах жизни и деятельности людей, в том числе и в топонимике. Особенностью топонимии, увековечивающей память о революциях, войнах, о важнейших событиях нашей жизни, является то, что она пополняется и будет постоянно пополняться за счет новых событий и больших свершений нашего народа. Отражение революционных событий в топонимике Пензенского края – значимый историко-культурный и историко-географический пласт, свидетельствующий о важности, которое придавалось этому событию на разных этапах отечественной истории.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Полубояров, М. С. Весь Пензенский край: Историческая топография Пензенской области, 2007–2014 / М. С. Полубояров. – URL: <http://www.suslonu.ru> (дата обращения: 25.01.2017).

2. URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1026034#.D0.A0.D0.BE.D0.BB.D1.8C_.D0.9C.D0.B0.D1.80.D0.BA.D1.81.D0.B0 (дата обращения: 2.02.2017).
3. Платонов, О. А. Эпоха Сталина / О. А. Платонов. – М. : Родная страна, 2013.
4. URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/russian_history/4241/ЛЕНИН+ (дата обращения: 02.02.2017).
5. Забродина, Н. И. Краеведческие записки / Н. И. Забродина. – Пенза, 2003. – С. 133.
6. Брокгауз, Ф. А. Энциклопедический словарь / Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. – СПб. : Брокгауз – Ефрон, 1890–1907. – URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/brokgauz_efron/51435.
7. «Керенск и Наровчат: "путь" из городов в села» // Новая биржевая газета. – 2000. – № 6.
8. «Генрих Боровик о Керенском: "Корни премьера – в Вадинске"» // Вестник – Наша Пенза. – 1999. – № 39.

УДК 372.854

Мария Сергеевна Мазаева

г. Пенза, e-mail: last_sweety_girl@mail.ru

Александр Михайлович Зимняков

г. Пенза, e-mail: zimn57@mail.ru

ЭЛЕКТИВНЫЕ КУРСЫ «ИСТОРИЯ ХИМИИ» КАК СОВРЕМЕННАЯ ФОРМА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПО ПРЕДМЕТУ

Модернизация Российского образования ввела в наши школы новый вид дифференциации обучения – элективные курсы. Элективный курс – это обязательный курс по выбору учащегося.

В 2002 г. была принята Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования, одобренная Министерством образования Российской Федерации, где и появилось впервые понятие профилизация обучения [1].

В нормативную базу, регулиующую развитие профильного обучения в общеобразовательных школах РФ, входят следующие документы:

- Федеральный базисный учебный план от 2004 г.;

– Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. на старшей ступени общеобразовательной школы, предусматривающей профильное обучение;

– Распоряжение Правительства РФ от 29.12.2001 г. № 1756-р «Об одобрении Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. на старшей ступени общеобразовательной школы, предусматривающей профильное обучение»;

– Распоряжение Минобразования России от 30.09.2002 г. № 970-13 «Об утверждении плана-графика введения профильного обучения на старшей ступени общего образования»;

– Рекомендации Министерства образования РФ об организации предпрофильной подготовки учащихся основной школы в рамках эксперимента по введению профильного обучения.

В Российской Федерации разработана следующая нормативно-правовая база по элективным курсам [2]:

– Элективные курсы в профильном обучении;

– Организация предпрофильной подготовки учащихся основной школы;

– Рекомендации по организации профильного обучения на основе индивидуальных учебных планов обучающихся.

Модель общеобразовательного учреждения с профильным обучением на старшей ступени предусматривает возможность разнообразных комбинаций учебных предметов, что и будет обеспечивать гибкую систему профильного обучения. Эта система должна включать в себя следующие типы учебных предметов: базовые общеобразовательные, профильные, элективные [7].

Элективные учебные предметы (элективные курсы) – обязательные для посещения курсы по выбору учащихся, входящие в состав профиля обучения на старшей ступени школы. Элективные курсы имеют очень широкий спектр функций и задач [3]:

– обеспечивают повышенный уровень освоения одного из профильных учебных предметов, его раздела;

– служат освоению смежных учебных предметов на междисциплинарной основе;

– обеспечивают более высокий уровень освоения одного (или нескольких) из базовых учебных предметов;

– служат формированию умений и способов деятельности для решения практически значимых задач;

- обеспечивают непрерывность профориентационной работы;
- служат осознанию возможностей и способов реализации выбранного жизненного пути;
- способствуют удовлетворению познавательных интересов, решению жизненно важных проблем;
- способствуют приобретению школьниками образовательных результатов для успешного продвижения на рынке труда.

При изучении истории науки следует отдавать себе отчёт в том, что всякий исторический очерк имеет своей целью представить события в виде некоей неразрывной цепи, ведущей от одного открытия к другому, от одной теории к другой. На самом деле, однако, открытие далеко не всегда является непосредственным следствием событий, которые мы склонны рассматривать как шаги по направлению к нему [7].

История химии изучает и описывает сложный процесс накопления специфических знаний, относящихся к изучению свойств и превращений веществ; её можно рассматривать как пограничную область знания, которая связывает явления и процессы, относящиеся к развитию химии, с историей человеческого общества. При изучении истории развития химии возможны два взаимно дополняющих подхода: хронологический и содержательный [4].

Содержательный подход к истории химии основывается на изучении того, как изменялись со временем теоретические основы науки. Вследствие изменений в теориях на всём протяжении существования химии постоянно менялось её определение. Химия зарождается как «искусство превращения неблагородных металлов в благородные»; Менделеев в 1882 г. определяет её как «учение об элементах и их соединениях». Определение из современного школьного учебника в свою очередь значительно отличается от менделеевского: «Химия – наука о веществах, их составе, строении, свойствах, взаимных превращениях и законах этих превращений» [6].

В связи с переходом системы полного среднего образования на профильное обучение в учебные планы включаются различные элективные курсы. Элективные курсы становятся, пожалуй, единственной возможностью развить интерес школьников к химической науке, химическому производству, к другим отраслям, связанным с химией. С одной стороны, содержание этих курсов при-

звано углубить и расширить знания и умения, учащихся по определенным предметам. С другой стороны, элективные курсы должны максимально реализовать как межпредметные связи и связь с жизнью, так и возможности выхода школьника на будущую профессию [3].

Элективный курс «История химии» может быть предпрофильным, профильным и модульным. Теоретической базой курса служат химия и история. На занятиях курса расширятся и углубятся межпредметные знания и умения, полученные на уроках [5].

Элективный курс предполагает решение следующих задач:

- усвоение основ истории химической науки, понятий, законов и теорий;
- расширение и углубление химических знаний;
- овладение специальными практическими химическими умениями и навыками;
- развитие познавательных и мыслительных способностей учащихся;
- формирование научного мировоззрения учащихся и естественнонаучной картины мира;
- преодоление безразличного отношения к экологическим проблемам;
- ознакомление школьников с ролью химии в различных отраслях человеческой деятельности;
- подготовку учащихся к олимпиадам, конкурсам, научно-практическим конференциям и поступлению в вузы.
- подготовка учащихся к сознательному выбору профессии;
- воспитание трудолюбия, аккуратности, внимательности и т.д.;
- формирование у учащихся гуманистических чувств и отношений в общении с окружающими людьми и во взглядах на природу в целом.

Организуя элективные курсы, необходимо, чтобы они отвечали следующим принципам: занимательность, актуальность, связь с жизнью, научность, доступность изучаемого материала и его связь с учебной программой, возможность проявления учащимися творчества и самостоятельности, индивидуальный подход и учет интересов каждого учащегося, плановость и систематичность в проведении занятий [5]. Основными идеями курса являются:

– становление и развитие химии, как и любых других наук, определяется практической деятельностью и потребностями человека;

– химическая наука служит интересам человечества, и при правильном и рациональном использовании ее достижений способствует решению многих проблем, стоящих перед обществом;

– материальное единство веществ и живых организмов, нормальное существование которых возможно лишь на основе эволюционно сложившегося обмена веществ между организмом и окружающей средой;

– человек и окружающая среда взаимосвязаны и находятся во взаимной зависимости.

Итоги работы курса рекомендуется подводить в виде тематического вечера, творческого отчета, выставки, конференции и т.д. с приглашением других учащихся, учителей и родителей. Обязательным итогом элективного курса является защита творческого проекта и выпуск стенгазеты по индивидуальным темам.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Лысаковская, Е. Г. Элективные курсы. Некоторые вопросы / Е. Г. Лысаковская // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – М. : Первое сентября, 2003–2017.

2. Рогова, Г. А. Элективные курсы как содержательная основа профильного обучения / Г. А. Рогова // Вопросы Интернет-образования». – № 56. – URL: http://vio.uchim.info/Vio_58/cd_site/articles/art_4_7.htm (дата обращения: 19.10.2017).

3. Что такое элективные курсы? Виды и польза от них. – URL: <http://edugid.ru/poleznie-statii/1048-chto-takoe-elektivnye-kursy-vidy-i-pol-za-ot-nih> (дата обращения: 19.11.2017).

4. Левченков, С. И. Краткий очерк истории химии : учеб. пособие для студентов химфака РГУ / С. И. Левченков. – М. : Изд-во РГУ, 2006. – 107 с.

5. Мандрюк, О. А. Элективный курс «История химии» / О. А. Мандрюк, Г. И. Штремплер // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – М. : Первое сентября, 2003–2017.

6. Воронина, Г. А. Элективные курсы: алгоритмы создания, примеры программ: практическое руководство для учителя / Г. А. Воронина. – М. : Айрис-пресс, 2006. – 128 с. – (Профильное обучение).

7. Фигуровский, Н. А. Очерк общей истории химии. От древнейших времен до начала XIX в. : учеб. пособие для студ. хим. и биол. спец. / Н. А. Фигуровский. – М. : Наука, 1969. – 458 с.

Любовь Дмитриевна Мали

г. Пенза, e-mail: tmetodika@pnzgu.ru

Елена Владимировна Кондратьева

г. Пенза, e-mail: e.v.kondratieva@yandex.ru

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К РУССКОМУ ЯЗЫКУ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ РАБОТЕ СО СЛОВАМИ С НЕПРОВЕРЯЕМЫМИ НАПИСАНИЯМИ

Познавательная мотивация учащихся является одним из важных условий организации учебно-воспитательного процесса. Она обеспечивает качественно более высокий уровень восприятия учебного материала учащимися и результативность учебного процесса в целом. Еще В. А. Сухомлинский говорил о том, что все замыслы, все поиски и построения педагогов превращаются в прах, если у ученика нет желания узнавать новое.

Учителя, работающие в начальной школе, часто замечают, что занятия русским языком не всегда вызывают интерес у младших школьников. Предмет «Русский язык» дети зачастую относят к скучным. После звонка с урока русского языка можно услышать фразы: «Ну, наконец-то...»

С целью выяснения уровня познавательного интереса учащихся к изучению русского языка нами было проведено специальное исследование. Оно проводилось в ноябре 2016 г. на базе МБОУ «Средняя школа № 77 г. Пензы» во 2-х классах. В качестве оценочно-диагностического инструментария была выбрана методика Н. В. Елфимовой «Лесенка уроков» [2]. Результаты приведены в табл. 1.

Как видно из таблицы, во 2 «К» классе познавательный интерес к предмету «Русский язык» сформирован на более низком уровне, чем во 2 «Г». Количество детей с отрицательным отношением к предмету превышает количество таких же учащихся 2 «Г» класса на 4 человека.

Т. Н. Анохина считает, что «...воспитать у детей познавательный интерес к изучению русского языка можно, если хорошо знать лингвистические основы методики обучения русскому языку, систематически накапливать и вдумчиво отбирать увлекательный дидактический материал, способный привлечь к себе внимание каждого ученика» [1, с. 57].

**Уровень сформированности познавательного интереса
к изучению русского языка учеников 2 классов**

Классы	Количество учеников в классе	Номер «ступеньки» (сред. значение)	Степень сформированности познавательного интереса в классе
2 «Г»	Положительное отношение – 12	6	Преобладает отрицательное отношение к предмету. Уровень познавательного интереса к русскому языку – низкий
	Отрицательное отношение – 13		
2 «К»	Положительное отношение – 8	7	Преобладает отрицательное отношение к предмету. Уровень познавательного интереса к русскому языку – низкий
	Отрицательное отношение – 17		

Программа по русскому языку в начальной школе предусматривает обязательное изучение слов, правописание которых правилами не проверяется. Правописание таких слов основано на историческом принципе орфографии, в соответствии с которым морфемы родственных слов пишутся единообразно, но проверить их посредством современного литературного языка нельзя, и потому их написание рекомендуется запомнить. Механическое заучивание слов с непроверяемыми написаниями вызывает у школьников значительные затруднения.

Работу над словами с непроверяемыми написаниями можно усовершенствовать, придав ей более осмысленный, мотивированный характер. В процессе обучения следует делать упор на активизацию мыслительной деятельности и памяти учащихся. Специально организованная работа над словарными словами дает возможность не только значительно повысить эффективность усвоения слов с непроверяемыми написаниями, но и обогатит словарный запас, упрочит связи изучаемого материала с практикой и жизнью, поможет в формировании выраженного познавательного интереса к русскому языку.

Изучение методической литературы, опыта работы творческих учителей позволило нам выделить приемы повышения познавательного интереса учащихся при работе над словами с непроверяемыми написаниями.

Одним из таких приемов является этимологический анализ слов. В содержание этимологической справки входит информация о происхождении слова, его первоначальном значении. Она помогает «прояснить» исторический состав слова и позволяет мотивировать его современное написание. Познакомившись хотя бы один раз с происхождением слова, его историческим значением, учащиеся начинают демонстрировать интерес к слову, и они обязательно спросят, откуда то или иное слово пришло в наш язык.

Начинать знакомство детей с этимологическим анализом лучше на приеме слов с прозрачной этимологией. Например, земляника, медведь, печенье и т.п. Земляника – к земле низко. Медведь – мед ведает. Печенье – печь.

В словах с затемненной этимологией запомнить написание непроверяемых написаний поможет исторический корень. Например, правописание слов капуста, капитан, капюшон поможет объяснить латинский корень «кап», что означает голова. Лопух и лопа́та своими корнями восходят к историческому корню «лоп» – плоскость, расширение, широкий лист. Он же помогает запомнить написание слов лопухий и лопасть.

Еще одним специальным приемом запоминания орфограммы в словарных словах является мнемонический приём. Мнемоника или мнемотехника (от греч. – искусство запоминания) – совокупность приёмов и способов, облегчающих запоминание и увеличивающих объём памяти путём образования искусственных ассоциаций. К мнемотехнике можно отнести стихи, рассказы, рисунки, ребусы, группировки слов, которые, вызывая определенные ассоциации, помогают детям запомнить трудное слово. Эти приёмы особенно полезны в тех случаях, когда не может помочь этимологическая справка.

В качестве мнемонической опоры можно использовать предложенные Г. Е. Окуловой примеры из старинных учебников русского языка:

«КОСтя пришёл в КОСтюме,
а Павел пришёл в пАльто» [3, с. 5].

Например, в слове огурец, вместо безударной непроверяемой буквы «о» нарисовать огурец. В слове одиннадцать перед каждой буквой «н» написать единицу, так чтобы получилось число одиннадцать. Таким образом, дети смогут запомнить, что в слове одиннадцать пишется две буквы «нн», как и две единицы в числе 11. Букву «о» в слове помидор легко превратить в круглый сочный помидор, а букву «и» в два ножа. Еще один вариант запоминания

слова помидор – это разбить его на части «ПОМ» и «ДОР». Для заучивания слова лимон прекрасно подойдут стихи Генриха Сапгира «Лимон».

«Что за ли?
Что за мон?
В звуках нету смысла.
Но едва шепнут
ЛИМОН –
Сразу станет КИСЛО.»

Под рисунком сочного лимона можно сделать ассоциативную запись «лИмон – кИсло», обратив внимание на возникающие вкусовые ощущения.

В формировании познавательного интереса особое место принадлежит такому эффективному педагогическому средству, как занимательность. Понятие «занимательность» можно определить, исходя из первоначального смысла слова «занимательный», которое толкуется как способность занять, привлечь внимание, заинтересовать. Вместе с тем, занимательность – это приём учителя, который, воздействуя на чувства ученика, способствует созданию положительного настроя к учению и готовности к активной мыслительной деятельности у всех учащихся, независимо от их знаний, способностей и интересов.

Например, организация игр на уроке. Каждая дидактическая игра, с одной стороны, решает различные дидактические задачи: уточняет представления о предмете или явлении в целом и о его существенных особенностях, развивает способности замечать сходство и различие между ними и т.д. В этом смысле игра носит обучающий характер. С другой стороны, неотъемлемым элементом игры является игровое действие. Внимание ученика направлено именно на него, а уже в процессе игры он незаметно для себя выполняет обучающую задачу. Поэтому дидактические игры, проводимые на уроках, представляются учащимся не простой забавой, а интересным делом.

Уроки русского языка станут разнообразнее и увлекательнее, если использовать игры. Например, «Приведи кораблик в порт», «Буквенный дождь», «Хвостоглав», «Шифровка», «Найди ошибку».

Особенно эффективной оказалась игра «Лишнее слово». Суть этой игры в том, что из ряда слов необходимо сначала убрать одно «лишнее слово», дав обоснование своему выбору, затем еще одно, и так до тех пор, пока не останутся два-три «нужных слова». Эта игра полезна тем, что ученикам приходится сравнивать слова, ори-

ентируясь на разные признаки: лексическое значение, состав, грамматические признаки и т.д. А это ведет к отработке изучаемых понятий. Игру «Лишнее слово» можно проводить многократно при изучении любой темы и на любом этапе урока.

Перечисленные выше приемы мы использовали при работе со словарными словами во 2 классах в течение II четверти 2016–2017 учебного года.

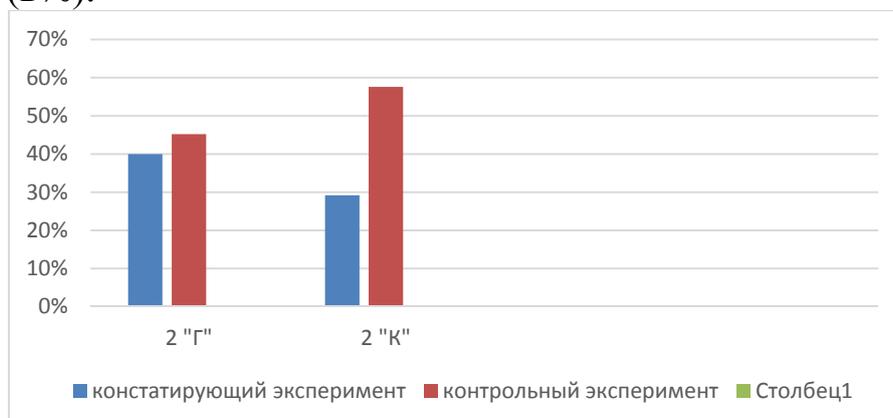
Контроль уровня сформированности познавательного интереса к предмету «Русский язык» был проведен при помощи методики Н. В. Елфимовой «Лесенка уроков». Результаты итоговой проверки представлены в табл. 2.

Таблица 2

Уровень сформированности познавательного интереса к изучению русского языка у учеников младших классов после формирующего этапа эксперимента

Классы	Количество учеников	Номер «ступеньки»	Степень сформированности познавательного интереса
2 «Г»	Положительное отношение – 14	5,48	Преобладает нейтральное отношение к предмету. Уровень познавательного интереса к русскому языку – повысился незначительно
	Отрицательное отношение – 11		
2 «К»	Положительное отношение – 17	4,24	Преобладает положительное отношение к предмету. Уровень сформированности познавательного интереса – выше среднего
	Отрицательное отношение – 8		

Диаграмма 10. Изменение уровня познавательного интереса учащихся к русскому языку в процессе опытно-экспериментальной работы (в%).



Анализ данных методики «Лесенка уроков» в процентах позволил выявить изменения уровня познавательного интереса млад-

ших школьников к русскому языку. В контрольном классе произошло незначительное изменение познавательного интереса, он вырос на 5,2 %. А в экспериментальном классе прирост составил 28,4 %. Во 2 «Г» классе учебный предмет «Русский язык» поменял свою позицию на 0,5 ступеньки. А во 2 «К» классе после экспериментального обучения ученики ставили предмет на более высокие ступени, относя его в группу «интересных уроков». В результате с 7 ступени предмет переместился на 4,24 ступень. Такие результаты говорят о значительном росте познавательного интереса у учеников младших классов к русскому языку.

Таким образом, проведенное нами экспериментальное исследование показало, что специально организованная работа на уроках русского языка со словами с непроверяемыми написаниями послужила развитию познавательного интереса у учащихся. Применение на уроках этимологического анализа, мнемонических приемов, занимательных форм работы помогло учащимся повысить не только общую культуру их речи, но и заинтересовать их изучением предмета в целом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Анохина, Т. Н. Активизация познавательной деятельности учащихся на уроках русского языка / Т. Н. Анохина // Начальная школа. – 1999. – № 12. – С. 57–59.
2. Елфимова, Н. В. Диагностика и коррекция учения у младших школьников : учеб. пособие / Н. В. Елфимова. – М. : Просвещение, 1991. – 276 с.
3. Окулова, Г. Е. Словарная работа на уроках русского языка в начальной школе : метод. пособие для студ. пед. уч-щ и учителей нач. классов / Г. Е. Окулова. – Оса : Росстани, 1992. – 40 с.

УДК 37

Антон Александрович Марко

г. Москва, e-mail: marko_anton@mail.ru

ЧЕМУ УЧИТЬ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА НА УРОКАХ?

Образование – это то, что остается после того,
когда забываешь все, чему учили в школе

А. Эйнштейн

«Зачем мне изучать это ...?», «Где мне это пригодится в жизни?» – как часто последнее время приходится отвечать на такие вопросы. Общество в лице учеников, их родителей, вчерашних вы-

пускников все чаще и чаще инициирует обсуждение вопроса о содержании школьного образования в контексте объема и качества знаний, полученных в школе для применения их в реальной жизни. Учитель, которому чаще всего адресуется этот вопрос, не может уклониться от ответа на него. Напротив, он ДОЛЖЕН найти на него ответ, причем ответ обстоятельный, убедительный, аргументированный. На мой взгляд, поиск этого ответа – коллективный труд всего профессионального сообщества педагогов и менеджеров образования. Представляю свое видение некоторых аспектов этой многогранной проблемы.

Главной отправной точкой поиска ответа является конкретизация проблемного поля вопроса, а именно определение понятия «реальная жизнь»! Различие понимания «реальной жизни» у участников дискуссии приводит часто к диаметрально противоположным позициям оппонентов.

Из общения с учениками, их родителями и изучения мнений людей, не от образования, в непосредственном общении и в интернете можно сказать, что «реальная жизнь» сводится к набору житейских проблем: расчет бюджета семьи, составление текстовых документов (заявлений, обращений), ремонт в доме и т.п.; а также деятельности, нацеленной на получение материальных благ (по данным статистики население России занято: 58 % – сфера услуг, 9 % – сельское хозяйство, 33 % – промышленность). Таким образом, для подавляющего большинства, предметные знания, являющиеся основой их профессиональной деятельности и востребованные для решения бытовых проблем, соответствуют содержанию предметных знаний начальной и первой половины основной школы.

Но ведь «реальная жизнь» человека 21 века более многогранна! В ней есть все: искусство и увлечения основу которых составляют именно школьные знания по истории, географии, литературе, мировой художественной культуре; профессиональная деятельность, требующая глубоких и разносторонних предметных знаний, основу которых составляют школьные знания по физике, химии, математике, биологии, обществознанию; общение, границы которого существенно расширяются при овладении языками, которым в настоящее время уделяется большое внимание в школе. И наконец, есть вопросы, ответы на которые ищет только человек, сам факт поиска этих ответов во многом определяет сущность человека. Это вопросы о том, как устроен окружающий нас мир, как возникла и как эволюционирует Вселенная. Возможность подумать об этом, взглянув на великолепие ночного звездного неба, позволяют нам

знания астрономии. Именно такое понимание реальной жизни было свойственно В. А. Сухомлинскому, говорящему о необходимости получения всесторонних знаний в школе: «Уметь творчески мыслить, быть умным должен и будущий математик, и будущий тракторист. Ум должен давать счастье наслаждения культурными и эстетическими ценностями. Подлинное умственное воспитание ориентирует человека на жизнь во всей ее сложности, во всем богатстве. Если бы ум готовился только к узко профессиональному труду, жизнь была бы убогой, мрачной...»

Как учитель физики, как гражданин не могу не акцентировать внимания на важности школьных знаний по физике, математике и другим точным наукам для молодежи современной России. На Гайдаровском форуме 12 января 2017 г. А. Кудрин озвучил одну из ключевых проблем: «Мы встали перед проблемой технологического отставания России от мира. Причем это, на мой взгляд, самый серьезный вызов, который перед нами стоит в ближайшие 10–15 лет». Очевидно, что решение этой проблемы не возможно без поколения, для которого интеграл, фуллерены, сублимация и кванты не набор слов, определения которых их заставляли зачем-то учить в школе, а понятия, знания которых позволят им ответить на вызов, брошенный России, совершив технологический прорыв, и заставят уже нового президента США повторить слова Дж. Кеннеди: «Космос мы проиграли русским, за школьной партией», и Р. Рейгана: «Самое мощное оружие русских – это их образование». А мы, учителя, будем счастливы, что наши ученики, достигнув успеха в профессиональной сфере реальной жизни, будут готовы понимать Моцарта и восхищаться полотнами Айвазовского, а став, к примеру, выдающимся физиком согласятся с А. Эйнштейном: «Достоевский дает мне больше, чем любой мыслитель, больше, чем Гаусс».

УДК 821.161. 1.09 «18»

Лариса Александровна Мещерякова
г. Пенза, e-mail: lam050499@gmail.com

КОМПОЗИЦИОННО-РЕЧЕВЫЕ ПРИЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИСТОРИЧЕСКОГО ПОВЕСТВОВАНИЯ В РАССКАЗЕ Д. Л. МОРДОВЦЕВА «ФАНАТИК»

«Фанатик» (1891) Д. Л. Мордовцева стоит несколько особняком среди произведений писателя на петровскую тему («Идеали-

сты и реалисты», 1876; «Царь и гетман», 1880; «Царь Петр и правительница Софья», 1885; «Свету больше», 1895; «Державный плотник», 1899). В нем описан период 1719–1720 гг., который не стал объектом авторского интереса ни в каких других произведениях о Петре. Выбор периода царствования сопряжен с заострением темы реформирования российского церковного управления, к которому Петр приступил совместно с Феофаном Прокоповичем в 1717 г. Кроме того, описываемые события происходят накануне принятия Петром I титула императора (1721). Жанр произведения определен автором как исторический рассказ (тогда как все прочие – романы), что позволяет нам более наглядно проследить основные принципы организации исторического повествования в творчестве Мордовцева.

Рассказ «Фанатик», как и другие исторические произведения писателя, обнаруживает большую осведомленность автора в отношении реальных фактов и обстоятельств, связанных с деятельностью Петра 1719–1720 гг., а также общественных настроений этого периода. Бесспорно, в поле зрения Мордовцева находились многие документы той поры, а также работы современных ему историков. Большое количество дат, топографических названий, а также отсылок к памятникам письменности, произведениям устного народного творчества составляют самую существенную часть повествования.

Абсолютно достоверна дата, с которой начинается рассказ: «Во второй половине января 1719 г. в Александро-Свирском монастыре» [1, 425] на несколько дней задержался Петр I по дороге на Марциальные воды, где намеревался поправить свое здоровье. Подтверждение данного факта мы можем найти во многих современных источниках, в том числе в статье Л. Богач, помещенной в книге, выпущенной к 500-летию Свято-Троицкого Александро-Свирского монастыря [2, 72]. Помимо января 1719 г., писатель упоминает весну 1719 года, а также другие даты, многие из которых претендуют на абсолютную точность: 6 июня 1719 г., 11 января 1720 г., 23 февраля 1720 г., 20 мая 1720 и другие. Некоторые из них не привязаны к сколько-нибудь значимым событиям или историческим деятелям, не подтверждены известными нам источниками, а потому мы можем предположить, что частое (и нередко условное) включение дат в повествование является одним из приемов создания общего впечатления достоверности изображаемых событий.

Достоверно также очерчен круг изображаемых в рассказе мест, где происходит действие. Помимо Александро-Свирского

монастыря, это Успенский собор, Новгород, Олонецкая верфь, Введенский приписной монастырь, Александро-Невская лавра, Москва, Новодевичий монастырь, Никольский монастырь, Петропавловская крепость и др. Как мы видим, для небольшого рассказа география довольно обширна, а хронотоп данного произведения может быть соотнесен с крупными романами писателя, также базирующимися на большом количестве в том числе эпизодических персонажей, существенным образом раздвигающих историческое пространство.

Необходимый колорит данному повествованию сообщают включенные фрагменты из Священного писания («Боже святой, иже во святых почивай»), жития, например, «Повесть о Ионе, епископе новгородском», которую «дневальный инок читал вслух «истово», сильно гнуся» Петру [1, 429], а также произведения устного народного творчества (вирши юродивого Фомушки). Помимо названных текстов, Мордовцев использует фрагменты, подлинность которых у нас вызывает сомнение, так как нам не удалось отыскать документальных источников. Это текст доноса на архимандрита Александра, а также его письмо Петру I, письмо архимандрита Феодосия, текст смертного приговора расстриге Алексею, а также история об острове «Сицилии» и «сиклопесах», которую читала странница Агапия царице Прасковье Федоровне. В данном случае можно говорить о мастерстве писателя, умело переплетающего вымысел с историческими фактами.

Одним из центральных приемов построения рассказа «Фанатик», как и романов писателя, является контраст, функция которого состоит в организации противопоставления между невежественными фанатиками, представленными как героями духовного звания, представителями дворянства, так и странницами, юродивыми, и сторонниками реформ, прежде всего самим Петром I. В рассказе самой яркой антитезой просвещенному царю является странница Агапия, которая «своими глазыньками видела и бесов, и адские врата» [1, 441].

Одной из характерных черт исторического повествования является установление дистанции между прошлым и настоящим в том числе через определение различий между точками зрения на происходящее персонажей и повествователя (чаще всего автора). Читателям отдельных произведений на петровскую тему как будто не предоставляется возможность составить целостное и определенное мнение относительно отношения писателя и историка

Д. Л. Мордовцева к личности Петра I. Так, например, в романе «Идеалисты и реалисты» образ Петра получился отрицательным во многом потому, что читатель может судить о нем либо по отзывам противников петровских реформ, либо по единственному эпизоду с его участием – казни фрейлины Гамильтон. В романе «Царь и гетман» Петр в основном воспринимается как герой положительный, прославивший себя победой в Полтавской битве и основанием Петербурга. Достаточно многосторонне представлен Петр I в романе «Царь Петр и правительница Софья». В романе «Свету больше» роль царя второстепенна, но при этом подчеркивается его демократичность и участливое отношение к ближним.

Лишь учет всего корпуса произведений Мордовцева о Петре позволяет нам заметить, что видимые различия в оценке личности и деятельности русского царя объясняются особенностями того угла зрения, который выбирает для себя повествователь. Это может быть слияние позиций автора и героя («Царь и гетман»), взгляд со стороны противников петровских преобразований («Идеалисты и реалисты»), позиция человека 90-х гг. XIX в., не принявшего ни славянофильской, ни западной точки зрения. В данном аспекте рассказ «Фанатик» интересен тем, что при изображении взаимоотношений Петра и Русской Церкви Мордовцев занимает позицию, которая определена в том числе в работах историков богословской мысли рубежа XIX–XX в. Сошлемся на двухтомный труд «Очерки по истории Русской Церкви» известного русского церковного историка-богослова и младшего современника Мордовцева А. В. Карташева (1875–1960). Оценивая проведенную Петром церковную реформу, А. В. Карташев пишет: «Даже для самого Петра этот этап не мог еще быть в той степени бесспорным и ясным, как для нас, 250 лет спустя. Но на то и интуиция гения, чтобы сделать верную ставку в решающий, но для большинства еще совсем неясный момент» [3, 324]. Признание ученым-богословом заслуг Петра I в реформировании Русской Церкви сопровождается и такими характеристиками: «гениально-яркая, волевая личность царя Петра» [3, 326], «слишком крутая, до болезненности революционная реформа Петра Великого была благодетельным страданием для Русской Церкви, стимулировавшим ее творческие силы» [3, 331].

Оценки Петра, которые Мордовцев от лица повествователя делает во второй части рассказа, также не позволяют сомневаться в положительном отношении Мордовцева к реформам Петра I: «гениальный Преобразователь», «только среди этого ужасающего ум-

ственного мрака можно понять все величие, всю гениальность такой личности, какою является в этой темной среде титан среди государей всех времен и народов – Петр...» [1, 480].

Таким образом, рассказ «Фанатик» позволяет еще раз убедиться в том, что различный угол зрения писателя на петровские преобразования, который, на первый взгляд, свидетельствует о неопределенности, «недодуманности» авторской позиции, исторически выверен Мордовцевым, соотнесен с авторской задачей: в цикле произведений на петровскую тему показать сложность, противоречивость петровской эпохи, личности русского царя, а также необходимость и закономерность широких преобразований.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Мордовцев, Д. Л. Фанатик. Сочинения : в 2 т. / Д. Л. Мордовцев ; сост., вступ. ст. и коммент. Ю. Лебедева. – М. : Худож. лит., 1992. – Т. 1. – 509 с.
2. Богач, Л. Избрал тебя Господь многим во спасение / Л. Богач // Свято-Троицкий Александро-Свирский монастырь. 500 лет. – СПб. : «НП-ПРИНТ», 2006. – 320 с.
3. Карташев, А. В. Очерки по истории Русской Церкви : в 2 т. / А. В. Карташев. – М. : ООО «Харвест», 2007. – Т. 2. – 592 с.

УДК 378.17

Валентина Николаевна Морозова

г. Пенза, e-mail: mds97@yandex.ru

ПРОФИЛАКТИКА АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА

В учреждениях высшего образования сложилась определенная система воспитательно-профилактической работы с обучающимися, поведение которых отклоняется от норм социального общения, создает сложности и неудобства окружающим людям, т.е. работа с обучающимися, имеющими склонность к асоциальному поведению. Однако же, как показывает практика, эта работа часто проводится формально, не носит системный характер, осуществляется по стандартной схеме: постановка на учёт, закрепление общественного воспитателя, формальный контроль, встречи с родителями, включение в работу различных секций и т.п.

Для обучающегося вуза к сложным жизненным условиям и ситуациям риска можно отнести следующие:

- неверный тип семейного воспитания, асоциальный характер семьи;
- сложность изучаемого материала в вузе;
- неудовлетворение потребности в обучении, несоответствие ожиданий от учебы в вузе реальности;
- затруднения в межличностном взаимодействии обучающегося в группе;
- конфликты с преподавателем;
- асоциальная направленность группы неформального общения;
- и другие.

Систему профилактики асоциального поведения можно определить как педагогическую систему, которая направлена на совершенствование профессионального мастерства каждого педагога по профилактике асоциального поведения обучающихся, на развитие профилактической деятельности педагогического коллектива, волонтерского движения студентов вузов, студенческого самоуправления, развитие образовательного учреждения в целом и сетевого взаимодействия с социумом по решению проблем профилактики асоциального поведения студентов вузов [1].

Основой профилактических мер является деятельность, направленная на: создание оптимальных условий для нормального осуществления процесса социализации личности; осуществление психолого-педагогической и социальной помощи обучающемуся; обеспечение, в случае необходимости, мер его социально-правовой защиты.

Для развития студентов вузов, как и для их социализации, большую роль играет влияние окружающей среды (социальных факторов, обучения, воспитания). Оно имеет многофакторный характер, поэтому профилактическая и коррекционная работа должна объединить усилия всех субъектов предупреждения асоциального поведения. Конечный результат этих воздействий – выработка возможностей приспособления обучаемого к меняющимся условиям социума в рамках нормативных поступков и действий.

Субъектами организации профилактической работы в вузе являются заместители деканов по воспитательной работе, кураторы, сотрудники службы психологической поддержки, специалисты

по проблемам профилактики употребления психоактивных веществ, в том числе сотрудники правоохранительных органов. Естественно нельзя исключать из этого списка и семью студента.

Администрация вуза осуществляет контроль и координацию профилактической работы в образовательном учреждении в целом. Работа кураторов и заместителей деканов по воспитательной работе направлена на взаимодействие с обучающимися в рамках учебных занятий и внеучебной работы. Сотрудники службы психологической поддержки обеспечивают работу важного звена профилактики – консультативного пункта, как для обучающихся, так и для их родителей и кураторов. В рамках групповых индивидуальных занятий со студентами осуществляют их психологическое сопровождение и консультирование. Немаловажная роль в профилактике асоциального поведения отводится органам студенческого самоуправления. Обучающиеся «группы риска» вовлекаются с помощью актива в волонтерское движение, участвуют в социально-значимой деятельности, имеют возможность реализовать свои организаторские способности.

Социально-педагогическую профилактику девиантного поведения обучающихся вуза необходимо выстраивать в соответствии со следующими направлениями [2]:

1) организация социальной среды таким образом, чтобы можно было предотвратить нежелательное поведение личности (например, через создание негативного общественного мнения по отношению к отклоняющемуся поведению, объектом работы также может быть социальная группа или конкретная личность);

2) информирование по проблеме. Зачастую отсутствие знаний, навыков и современных социально-адаптированных стратегий поведения у молодежи не позволяет им давать отпор различным негативным соблазнам. Кроме этого, недостаточная информированность о квалифицированной помощи специалистов (врачей, психологов) приводит к тому, что обучающиеся не знают, что делать в ситуации риска и остаются один на один со своей проблемой);

3) обучение социально важным навыкам через групповые тренинги (например, тренинг устойчивости к негативному социальному влиянию; тренинг ассертивности – поможет распознать и выразить собственные эмоции, научит справляться со стрессом, сформирует навыки принятия решения, повысит самооценку, сти-

мулирует процесс самоопределения и развития позитивных ценностей; тренинг формирования жизненных навыков – научит общаться, поддерживать отношения, разрешать конфликты в межличностных отношениях, принимать на себя ответственность, ставить цели, отстаивать свою позицию и интересы);

4) организация деятельности, альтернативной девиантному поведению (разнообразные секции, кружки, клубы по интересам различной направленности – научно-исследовательской, проектной, культурно-творческой, социально-ориентированной, спортивной, поисковой и др.);

5) организация здорового образа жизни (обучение навыкам рационального питания, регулярные физические нагрузки, соблюдение режима труда и отдыха, общение с природой и др.);

6) активизация личностных ресурсов с целью формирования устойчивости к негативному воздействию (занятия обучающихся спортом, их творческое самовыражение, участие в группах общения и личностного роста, арт-терапия);

7) минимизация негативных последствий девиантного поведения (активное включение «оступившихся» обучающихся в жизнедеятельность группы, факультета, вуза; общение с работниками службы психологической поддержки);

8) взаимодействие с организациями и структурами, созданными для проведения профилактической работы.

Достижение целей и результатов деятельности педагогического коллектива по профилактике асоциального поведения студентов вузов возможно при реализации следующих функций [3]:

– воспитательная, предполагающая включение студента в окружающую его среду, процесс его социализации, его адаптацию в ходе обучения и воспитания;

– управленческая, включает в себя анализ социально-педагогических условий жизнедеятельности обучаемого и их влияния на развитие каждого студента; планирование деятельности педагогического коллектива вуза, деятельности психолога; научно-методическую и организационную работу с педагогическим коллективом; контроль за ходом реализации планирования; координацию деятельности и отношений в коллективе вуза; педагогический анализ созданных для студентов условий, влияние на их жизнедеятельность и развитие; диагностику развития;

– коррекционно-педагогическая, представляет собой особым образом организуемый процесс, реализуемый со студентом, груп-

пой студентов, которые имеют отклонения в поведении, направленный на исправление и реконструкцию индивидуальных качеств личности, создание необходимых условий для её формирования и развития, способствующий полноценной интеграции обучаемого в социум. Организация воздействия на личность обучающегося через целенаправленное и целесообразное воздействие на его сознание с учётом специфики развития, вовлечение в позитивную деятельность, адекватную интересам, способностям и психическому состоянию, необходимую и достаточную для полноценной самореализации личности, воздействие на эмоциональную сферу студента;

– социально-правовая, означает правовую защиту студента, предполагает знакомство с правами и обязанностями обучаемых, обеспечение юридических гарантий, которые предоставляют каждому возможности реализации его прав;

– социально-реабилитационная, означает воспитательную и образовательную работу с лицами, совершившими правонарушение или преступление, в результате которого не применялась мера наказания в виде лишения свободы. Необходимость данной работы обусловлена потребностью в восстановлении или компенсаторном развитии утраченных функций, качеств, способностей, обеспечивающих эффективность его жизнедеятельности.

Таким образом, реализация всех выше названных направлений, создание условий для личностного роста студентов, повышение качества и эффективности профилактической деятельности, снижение уровня асоциальных проявлений в поведении обучаемых является основополагающей целью профилактики асоциального поведения студентов вуза.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Селиванова, О. А. Девиантное (отклоняющееся) поведение несовершеннолетних. Социально-психологическое воздействие на отклоняющееся поведение / О. А. Селиванова. – URL: <https://refdb.ru/look/1242268.html> (дата обращения: 16.11.2017).

2. Щербакова, С. Н. Профилактика асоциального поведения учащихся учреждений начального профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Щербакова С. Н. – Н. Новгород, 2009. – 25 с.

3. Соколов, Д. В. Практико-ориентированная модель профилактики асоциального поведения студентов вузов / Д. В. Соколов // Международный научный журнал «Символ науки». – 2016. – № 8. – С. 141–147.

Андрей Геннадьевич Мясников
г. Пенза, e-mail: myasnikov-g@mail.ru

ЛОВУШКА УТОПИЗМА И КАТЕГОРИЧЕСКИЙ ИМПЕРАТИВ

Для практической философии вопрос об утопичности нравственного закона имеет фундаментальное значение, так как от его решения во многом зависит применимость самих моральных требований и норм в реальной человеческой жизни. Так, если нравственный закон утопичен, то нравственные нормы не применимы в реальных человеческих отношениях, они будут фикциями, и возможно, даже опасными заблуждениями, от которых нужно побыстрее избавляться. А если нравственный закон осуществим разумными людьми и необходим для нормальной человеческой жизни, то тогда нужно внимательно разбираться с условиями его реализации.

В истории русской общественной мысли приходится часто встречаться с разными трактовками нравственного закона, и это, прежде всего трактовки кантовского категорического императива, а именно, – так называемой «формулы персональности»: «Поступай так, чтобы ты никогда не относился к человечеству, как в твоём лице, так и в лице всякого другого, только как к средству, но всегда в то же время и как к цели» [1, 89].

Во многих трактовках этой формулы авторы обращают внимание на противопоставление человека как «средства» и как «цели», и обычно упрощают эту сложную формулу до более простого утверждения: *человек – это не средство, а цель сама по себе*. При таком упрощении существенно меняется смысл нравственного закона, а следовательно, и меняются возможности его применения. Уже известный русский философ Владимир Соловьёв позволили себе такое упрощение. В Приложении к «Оправданию добра» под названием «Формальный принцип нравственности (Кант)» он говорит: «...человек и вообще всякое разумное существо существует как цель само по себе, а не **как средство только для произвольного употребления той или другой воли**» (выделено мной – А. М.) [2, 567]. Смысл этой характеристики становится явно максималистичным из-за перемены места одного слова «только». Если следовать определению Соловьёва, то получается, что человек –

это только цель сама по себе, и относиться к нему нужно только как к самоцели. Если к нему относиться по-другому, то это уже будет неморальным, не подлинным исполнением морального долга. Из этого следует некое отвлеченное «царство целей», не имеющее отношения к жизни людей, так как реальная (практическая) жизнь не может происходить лишь в одной форме практики – «мудрости», не опираясь на другие формы – «искусность» и «прагматическое благоразумие», которые основаны на гипотетических императивах поведения [3, 174–180].

У Канта мы находим несколько иную формулировку, где слово «только» занимает другое место, и от этого меняется весь смысл долженствования. В «Основоположении к метафизике нравов» он пишет: «И вот я говорю: человек и вообще всякое разумное существо существует как цель сама по себе, а **не только как простое средство** (nicht blob als Mittel) для произвольного употребления со стороны той или другой воли; во всех своих действиях, направленных как на самого себя, так и на других существ, он должен всегда рассматриваться **в то же время и как цель**» (выделено мной – А. М.) [4, 165].

Человек – это «не только средство». Этот тезис заставляет трезво посмотреть на земную, реальную жизнь людей и принять фактическую обусловленность, зависимость жизни большинства людей от множества условий, обстоятельств, при которых человек является средством – и в своём труде, и в политико-правовых отношениях, и в семье, и во многих других отношениях. Отказаться от этих зависимостей означало бы прекратить жизнь общества, «уйти из мира»; но и в служении Богу человек – тоже средство высшего Провидения. Спасительным остаётся, возможно, «мир иной», о котором мы ничего не знаем. Я не думаю, что Владимир Соловьев воспользовался не точным переводом кантовских текстов. Он сам мог прекрасно перевести (и переводил) с немецкого языка отдельные тексты и основополагающие идеи морального учения Канта. Дело заключается в иной философской позиции русского мыслителя, а точнее, в религиозно-нравственной позиции, согласно которой чистая, абсолютная мораль, проистекает от трансцендентного Бога, и должна быть вне этого материального, бренного мира, некоей сверхъестественной, чудесной силой, преобразующей человеческую плоть и всё человечество в целом.

Такое религиозно-мистическое умонастроение русского философа тяготеет к утопическому пониманию нравственного закона.

В реальной земной жизни люди не могут не использовать друг друга, так как нуждаются в знаниях, силах, умениях других людей, а потому эта взаимная полезность побуждает «пригождаться друг другу», т.е. действовать технически, экономически эффективно и в целом прагматично. Но чтобы действительно достичь взаимной полезности и взаимной выгоды, для этого нужно относиться друг к другу *не только как к средству, но и как к цели самой по себе*. Потому что, если я буду относиться к другому человеку **только как к средству**, то тем самым не буду учитывать его интересы, его жизненные цели и ценности, я буду видеть и учитывать только свои цели. А это значит, что никакой взаимной выгоды не будет, и другой человек, которого я использую как средство, будет недоволен таким положением дел и будет противодействовать мне. Как показывает мировая человеческая история, люди постоянно стремятся к тому, чтобы жить по своему, настойчиво борются за свои права и свободы, чтобы не быть *только средством* для кого-то.

Желание некоторых философов очистить нравственный закон от жизненной прагматики, может показаться оправданным с чисто романтической точки зрения, но при вдумчивом анализе обнаруживается, что такое желание чревато большими опасностями для жизни человека и общества. Ведь отрыв морального сознания от повседневной жизненной практики порождает морально-психологическую неудовлетворённость, ведущую к психофизиологическим расстройствам (различным патологиям, в том числе и к фанатизму), и к несчастной жизни. Ярким примером тому могут служить слова советского поэта и певца Владимира Высоцкого «Всё не так как надо, всё не так, ребята!». Такая морально-психологическая разочарованность в не соответствии реальной жизни некоему абсолютному идеалу усиливает романтические иллюзии и утопические настроения.

Теперь мы можем остановиться на правильной трактовке категорического императива, которая сочетает в себе и моральное, и прагматическое назначение человека, а, следовательно, содержит в себе возможность реализации моральных требований, и прежде всего, важнейшего требования – видеть в себе и в любом другом разумном существе «цель саму по себе», т.е. признавать самоценность каждого лица. Как возможно это осуществить в нашей повседневной жизни? Очень просто. Нужно постоянно договариваться с другими людьми на взаимовыгодных условиях. Такие взаимные договорённости являются реальным способом признания

целей и ценностей всех участников договора, ведь если человек даёт своё добровольное, обдуманное согласие на какую-то сделку, то значит, что он видит в ней свой личный интерес, и его усилия, труд, связанный с этой сделкой не будет лишь эксплуатацией, т.е. использованием его только как средства.

Личное свободное и обдуманное согласие на ту или иную сделку (договор) будет реальным свидетельством реализации личных интересов, желаний человека. Например, вступление в брачные отношения и их продолжение является результатом свободного волеизъявления двух лиц. Кроме того, у любого участника договора есть возможность прекратить его действие, если он осознает нарушение своих интересов. Именно свободные взаимовыгодные договорные отношения (правовые по своей сути) служат надёжной основой для самореализации каждого их участника, и являются основой для развития моральных задатков людей. В своей «Идее всеобщей истории» Кант очень точно заметил, что именно дух торговли наиболее всего содействует укреплению мирного сотрудничества между отдельными людьми и народами, а без мирного сосуществования почти невозможно реализовать нравственные нормы, ведь состояние войны может оправдать почти любые поступки, направленные на выживание. Если «война – всё спишет», то возможность договорных отношений сводится к минимуму, а значит, и моральное состояние воюющих обществ будет минимальным. Так как война разрушает свободные взаимовыгодные договорённости, то она будет главным препятствием для реализации всеобщего нравственного закона. Ведь с точки зрения воинственного сознания всеобщий нравственный закон выглядит как полная глупость, ведь он предполагает уважение и доверие ко всем людям, в том числе и к «врагам».

Таким образом, кантовский всеобщий нравственный закон требует прекращения насилия и утверждения мирных договорённостей между всеми людьми и народами. По силам ли это человечеству?

Кант отвечает примерно так: *если должен, значит, сможешь.*

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Соловьев, Э. Ю. Категорический императив нравственности и права / Э. Ю. Соловьев. – М. : Прогресс-Традиция, 2005. – 415 с.
2. Соловьев, В. С. Приложение. Формальный принцип нравственности (Кант) – изложение и оценка с критическими замечаниями об эмпирической этике : сочинения : в 2-х т. / В. С. Соловьев. – М. : Мысль, 1988. – Т. 1. – 892 с.

3. Мясников, А. Г. Революция в способе мышления как системная проблема философии И. Канта : монография / А. Г. Мясников. – Екатеринбург : Гуманитарный ун-т ; Пенза : Изд-во ПГУ, 2006. – Т. 1. – 228 с.

4. Кант, И. Основоположение к метафизике нравов / И. Кант // Сочинение на немецком и русском языках : в 4 т. – М. : Моск. философский фонд, 1997. – Т. 3. – 784 с.

УДК 378.147.88

Оксана Юрьевна Нестеренко

г. Пенза, e-mail: ounesterenko@yandex.ru

**ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ
ПРАКТИКИ БАКАЛАВРОВ
НАПРАВЛЕНИЯ 39.03.02 «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА»**

Специфику социальной работы как профессии во многом обуславливают такие ее черты, как интегративность и высокая степень практической ориентированности содержания помогающей деятельности. Интегративность определяет необходимость мультидисциплинарного характера обучения бакалавров социальной работы, строящегося на включение в образовательную программу широкого круга дисциплин, гуманитарных, социальных и естественных, формирующих системное представление о человеке, его личностном и социальном развитии, причинах и последствиях возникающих у него в процессе социального функционирования проблем. Высокая степень практикоориентированности требует развития способности и готовности разрешать возникающие у личности или социальной общности проблемы во всех сферах жизнедеятельности общества с учетом индивидуальных особенностей клиента, специфических условий его трудной жизненной ситуации, наличных ресурсов социальной службы, общества и государства.

Таким образом, эффективная подготовка профессиональных социальных работников предполагает, с одной стороны, освоение и интегрирование теоретических знаний достаточно широкого круга научных отраслей, с другой – формирование умения решать максимально конкретные практические задачи. В связи с чем актуализируется потребность сочетать в процессе профессионального обу-

чения две разнонаправленные тенденции – универсализации и профилизации (в соответствии с профилями подготовки) и специализации (в соответствии с профессиональными стандартами) и интегрировать академическую подготовку и практическую деятельность. И, если решение задачи академической подготовки абсолютно зависит от реализующей основную профессиональную образовательную программу выпускающей кафедры и осуществляется достаточно эффективно, то задача практической подготовки социальных работников все еще требует внимания.

Основные условия создания системы практической подготовки социальных работников являются сегодня общеизвестными. Это:

- дифференцированный подход к подготовке специалистов в зависимости от конкретных условий в обществе и регионах (данное условие реализуется через формирование вариативной части ФГОСов, включающей дисциплины, отвечающие подготовке по выбранному в соответствии с потребностями региона профилю);

- практико-ориентированный подход, предполагающий вовлечение квалифицированных практических специалистов в процесс обучения, в соединении с фундаментальностью обучения;

- превентивный подход, требующий при проектировании образования учета тенденций развития системы социальной защиты населения и др.

Считаем необходимым отнести к ним еще и такое условие, как эффективная организация всех видов практики. ФГОС 2016 г. по направлению подготовки 39.03.02 Социальная работа (уровень бакалавриата) включает блок 2. Практики, общая трудоемкость которого для программ академического бакалавриата составляет от 15 до 27, для прикладного бакалавриата – от 24 до 42 зачетных единиц. Фактически все виды практики составляют от 6 до 17,5 % от общей трудоемкости [1, 12], тогда как, например, во многих западных странах практика занимает до 30–40 % всего учебного времени. Однако даже такая незначительная по сравнению с зарубежными программами процентная доля практики занимает от 10 до 28 недель от общего количества учебных недель, от 540 до 1512 академических часов, фактически половину из которых студенты должны провести в профильных учреждениях и организациях в объеме не менее 4–5 академических часов в день.

Прохождение практики в зависимости от ее вида предполагает решение различных задач, выполнение разных видов деятельно-

сти, в ходе которых будет происходить формирование элементов профессиональных компетенций. Безусловно, данный процесс не может происходить бесконтрольно. Контролирующая и направляющая функция при этом вменяется в обязанности руководителей практики, которыми в соответствии с п. 3.6 Положения о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы высшего образования назначаются сотрудник учреждения или организации, где студент проходит практику, и преподаватель выпускающей кафедры [2, 7]. Однако подобное условие порождает ряд трудностей и противоречий. Во-первых, в учреждениях и организациях нет официальной должности руководителя практики, нет нормативных документов, регламентирующих его обязанности, затраты времени на руководство студентами-практикантами, нет установленной оплаты данной деятельности и пр. и при этом сотрудник социальной службы или общественной организации не освобождается от своих основных обязанностей. Во-вторых, функции руководителя практики от вуза выполняет преподаватель, имеющий и иную аудиторную нагрузку, которая не позволяет ему ежедневно сопровождать студентов во время прохождения практики; преподаватель не наделен полномочиями распределять задания на месте прохождения практики, оценивать качество их выполнения, поскольку это является прерогативой принимающих студентов учреждений и организаций, не имеет возможности контролировать содержание деятельности студентов и требовать смены вида деятельности, если считает их не соответствующими целям и задачам практики и т.п., поскольку требования ФГОС и ОПОП не охватывают сотрудников иных, не образовательных учреждений; кроме того, если для студента стандартом предусмотрено для прохождения практики 54 академических часа в неделю, то нагрузка преподавателя-руководителя практики составляет из расчета 1–1,25 ч на студента за весь период практики.

Учитывая все выше сказанное, следует отметить, что фактически процесс прохождения практики распадается на две, слабо между собой связанные составляющие: задания, которые получает студент в вузе в соответствии с требованиями образовательного стандарта и содержанием образовательной программы, и фактическая деятельность, которую он ведет в соответствии с реальными потребностями места прохождения практики (здесь нельзя не отме-

тить и то обстоятельство, что за последние несколько лет штат сотрудников многих учреждений социальной защиты населения значительно сократился, и практиканты нередко позволяют восполнить дефицит кадровых ресурсов, тогда как образовательные цели прохождения практики становятся второстепенными). Все перечисленные обстоятельства препятствуют возможности полноценного обучения студентов в ходе осуществления практической деятельности.

Подобная проблема может быть преодолена при условии адаптации к отечественным условиям элементов западных моделей подготовки социальных работников. Таким элементом мог бы стать институт супервизорства: в системе подготовки профессионалов в области социальной работы многих зарубежных стран особое место занимает специалист, руководящий практикой, выполняющий функции посредника между базой практики и университетом – супервизор, который одновременно является практикующим сотрудником профильного агентства или учреждения и включен в образовательный процесс, знаком с требованиями и содержанием программ обучения.

Таким образом, повышение эффективности руководства практической подготовкой социальных работников невозможно без выполнения следующих обязательных условий: во-первых, изыскание возможностей для совместного (вуза и учреждений системы социального обслуживания населения и общественных объединений) определения содержания практики и распределения обязанностей руководителей практики; во-вторых, адекватная оценка трудозатратности процесса руководства практикой, в-третьих, поиск механизмов и алгоритмов снижения иных форм нагрузки руководителей практики, в том числе, возможно, и за счет введения дополнительной должности по аналогии с западным супервизорством.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. ФГОС по направлению подготовки 39.03.02 «Социальная работа» (уровень бакалавриата). – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/390302.pdf>
2. Положение о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы высшего образования. – URL: http://pnzgu.ru/files/pnzgu.ru/doki/localnormact/oup/polozhenie_o_praktike_obuchayuschihsvya_vo.pdf

Никитин Николай Дмитриевич

г. Пенза, e-mail: nikitinnd1951@mail.ru

Никитина Ольга Геннадьевна

г. Пенза, e-mail: nikitina1005@mail.ru

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К РЕШЕНИЮ ОЛИМПИАДНЫХ ЗАДАЧ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ТЕОРИИ ЧИСЕЛ

В настоящее время проводятся олимпиады для школьников по математике разного уровня. Практически всегда на этих олимпиадах встречаются задачи, решение которых требует знаний из теории чисел. Это задачи на делимость, на использовании теоремы о делении с остатком, на НОД и НОК целых чисел, на свойства числовых функций и теорию сравнений. Несмотря на то, что все необходимые знания для решения задач такого типа будущие учителя получают в вузе при изучении дисциплины «Теория чисел», сама непривычная формулировка таких задач вызывает затруднение при их решении. Поэтому на практических занятиях по теории чисел по каждой из перечисленных тем следует включать олимпиадные задачи такого типа.

Рассмотрим примеры решения таких задач, а также перечень олимпиадных задач, которых можно предложить студентам на практических занятиях.

Задачи по теме «Делимость целых чисел, теорема о делении с остатком, простые и составные числа».

1. Докажите, что все числа вида $2^{2^n} + 1$ ($n \geq 2$) оканчиваются цифрой 7.

2. Докажите, что все числа вида $2^{4^n} - 1$ ($n \in \mathbb{N}$) оканчиваются цифрой 5.

3. Пусть a, b целые числа. Докажите, что если $a^2 + 9ab + b^2$ делится на 11, то и $a^2 - b^2$ делится на 11.

4. Известно, что выражение $14x + 13y$ делится на 11 при некоторых целых x, y . Докажите, что $19x + 9y$ так же делится на 11 при таких x, y .

5. Найдите такое наименьшее натуральное число n , что $n + 1$ делится на 3, $n + 2$ – на 5, $n + 3$ – делится на 7, $n + 4$ – делится на 11, $n + 5$ – на 13.

6. К натуральному числу n прибавили его наибольший делитель d , $d < n$, и получили степень числа 10. Найдите все такие n (Всероссийская олимпиада по математике, 9 класс).

7. Найдите все такие простые числа p , что $p^2 + 11$ имеет ровно 6 различных натуральных делителей, включая 1 и само это число (Всероссийская олимпиада по математике, 9 класс).

8. Найдите все простые числа, которые являются одновременно суммой двух простых чисел и разностью двух простых чисел (Всероссийская олимпиада по математике, 11 класс).

Пример. Найдите все простые числа p , q , r , для которых выполняется равенство: $p + q = (p - q)^r$ (Московская математическая регата, 9 класс).

Решение. Из условия видно, что $p + q$ делится на $p - q$, следовательно, $(p + q) - (p - q) = 2q$ также делится на $p - q$. Делителями числа $2q$ могут являться только числа 1, 2, q и $2q$. Если $p - q = 1$, то левая часть исходного равенства больше правой части. Если $p - q$ равно q или $2q$, то p равно $2q$ или $3q$, т.е. число p – не простое. Значит, $p - q = 2$. Тогда исходное равенство примет вид: $2q + 2 = 2^r \Leftrightarrow q = 2^{r-1} - 1$. Если $r = 2$, то $q = 1$ – не простое число. Значит, r нечетно и $r - 1 = 2k$. Далее можно рассуждать по-разному.

Первый способ. $2^{r-1} - 1 = 4^k - 1$ делится на $4 - 1 = 3$. Таким образом, $q = 3$. Тогда $p = 5$ и $r = 3$.

Второй способ. Так как $q = 2^{2k} - 1 = (2^k - 1)(2^k + 1)$, то q может оказаться простым числом только в случае, если $2^k - 1 = 1$. Значит, $k = 1$, $r = 3$, $q = 3$, $p = 5$.

Задачи по теме «Наибольший общий делитель, наименьшее общее кратное целых чисел».

1. Докажите, что если $(a, b) = 1$, то $(a + b, a^2 + b^2)$ равен 1 или 2.

2. Докажите, что если $(a, b) = 1$, то $(a + b, a^2 - ab + b^2)$ равен 1 или 3.

3. Решите в натуральных числах системы уравнений

$$a) \begin{cases} 5x - 2y = 55, \\ [x, y] - 4x = 75; \end{cases} \quad b) \begin{cases} 6x - 7y = 18, \\ [x, y] - 2x = 24. \end{cases}$$

4. Натуральные числа a , b , c такие, что НОК $(a, b) = 60$, НОК $(a, c) = 270$. Найдите НОК (b, c) (олимпиада «Ломоносов»).

5. Натуральные числа m , n таковы, что $\text{НОД}(m, n) + \text{НОК}(m, n) = m + n$. Докажите, что одно из них является делителем другого (олимпиада «Ломоносов»).

6. Найдите все пары натуральных чисел (a, b) , для которых выполняется равенство $\text{НОК}(a, b) - \text{НОД}(a, b) = \frac{ab}{5}$ (Московская математическая регата, 11 класс).

7. Натуральные числа a, b, c, d таковы, что наименьшее общее кратное этих чисел равно $a + b + c + d$. Докажите, что произведение $abcd$ делится на 3 или на 5 (или на то и другое) (Турнир городов, 8–9 класс).

8. При каких натуральных n число $n^2 - 1$ является степенью простого числа? (Московская математическая регата, 11 класс).

Пример. Наибольший общий делитель натуральных чисел a, b будем обозначать (a, b) . Пусть натуральное число n таково, что $(n, n + 1) < (n, n + 2) < \dots < (n, n + 35)$. Докажите, что $(n, n + 35) < (n, n + 36)$ (Турнир городов, 8–9 класс).

Решение. Заметим, что $(n, n + k) = (n, k) \leq k$, т.е. $(n, n + 1) \leq 1$, $(n, n + 2) \leq 2, \dots, (n, n + 35) \leq 35$. Поэтому неравенства из условия задачи могут выполняться тогда и только тогда, когда $(n, n + 1) = 1$, $(n, n + 2) = 2, \dots, (n, n + 35) = 35$. Но тогда $(n, n + 4) = 4$, $(n, n + 9) = 9$, т.е. n делится на $4 \cdot 9 = 36$, откуда $(n, n + 36) = 36 > 35 = (n, n + 35)$.

Задачи по теме «Числовые функции».

1. Найдите все натуральные числа, имеющие ровно 6 делителей, сумма которых равна 3500 (Всероссийская олимпиада по математике, 9 класс).

2. Найдите все натуральные числа, делящие на 30 и имеющие ровно 30 различных делителей.

3. Найдите наименьшее число вида $n = 2^\alpha pq$, где p и q – некоторые нечетные числа, для которого $\sigma(n) = 3n$.

4. Натуральное число называется совершенным, если оно равно сумме всех своих делителей, кроме самого этого числа. Например, число 28 – совершенное, так как $28 = 1 + 2 + 4 + 7 + 14$. Докажите, что совершенное число не может быть полным квадратом целого числа.

5. Сумма десяти натуральных чисел равна 1001. Какое наибольшее значение может принимать НОД этих чисел? (Окружная олимпиада (Москва), 9 класс).

6. Решите уравнение $\left[\frac{2x-1}{3} \right] = \left[\frac{2x+5}{5} \right]$.

7. Решите уравнение $\left[x + \frac{1}{2} \right] + [x]^2 = [2x] + 2$.

Пример. Найти натуральное число m , имеющее девять натуральных делителей, сумма которых равна 217.

Решение. Пусть $m = p_1^{\alpha_1} p_2^{\alpha_2} \dots p_k^{\alpha_k}$, тогда $\tau(m) = (\alpha_1 + 1)(\alpha_2 + 1) \dots (\alpha_k + 1)$. Так как по условию $\tau(m) = 9$, то есть $(\alpha_1 + 1)(\alpha_2 + 1) \dots (\alpha_k + 1) = 9 = 3 \cdot 3$, то $k = 2$. Из равенства $(\alpha_1 + 1)(\alpha_2 + 1) = 3 \cdot 3$ следует, что $\alpha_1 = 2, \alpha_2 = 2$.

Значит, $m = p_1^2 p_2^2$. Так как $\sigma(m) = \frac{p_1^3 - 1}{p_1 - 1} \cdot \frac{p_2^3 - 1}{p_2 - 1} = (p_1^2 + p_1 + 1)(p_2^2 + p_2 + 1)$

и по условию $\sigma(m) = 217$, то $(p_1^2 + p_1 + 1)(p_2^2 + p_2 + 1) = 217 = 7 \cdot 31$.

Отсюда с учетом того, что $\alpha_1 = \alpha_2$, получим $p_1^2 + p_1 + 1 = 7$ и $p_2^2 + p_2 + 1 = 31$. Эти равенства возможны только тогда, когда $p_1 = 2, p_2 = 5$. Таким образом, $m = 2^2 \cdot 5^2 = 100$.

Задачи по теме «Сравнение целых чисел по заданному модулю».

1. Найдите остаток от деления числа $10^{10} + 10^{100} + \dots + 10^{10000000000}$ на 7.

2. Сколько существует натуральных чисел n , меньших 10000, для которых $2^n - n^2$ делится на 7? [1, 149].

3. Двухзначные числа от 19 до 80 выписаны подряд. Делится ли получающееся число 192021...7980 на 1980? [1, 149].

4. Пусть p и q различные простые числа. Докажите, что $p^q + q^p \equiv p + q \pmod{pq}$.

5. Пусть p – простое число, $p > 2$. Докажите, что любой простой делитель числа $2^p - 1$ имеет вид $2kp + 1$.

6. Целые числа a, b, c, d таковы, что $a^4 + b^4 + c^4 + d^4$ делится на 5. Докажите, что произведение $abcd$ делится на 625.

7. Дана последовательность $a_n = 1 + 2^n + 3^n + 4^n + 5^n$. Существует ли пять идущих подряд членов, кратных 2005? (Московская математическая олимпиада).

8. Для каких натуральных чисел n число $n^{2001} - n^4$ делится на 11?

Покажем применение сравнений к решению уравнений в целых числах

Пример. Решить уравнение $2^{\frac{x-y}{y}} - \frac{3}{2}y = 1$.

Решение. Введем обозначение $\frac{x-y}{y} = m$ и это уравнение за-

пишем в виде $2 \cdot (2^m - 1) = 3y$. Если (m, y) – решение уравнения, то $(2^m - 1)$ делится на 3. Представим $2^m - 1$ в виде $2^m - 1 = (2 - 1) \times \dots \times (2^{m-1} + 2^{m-2} + \dots + 2 + 1)$. Так как $2 \equiv -1 \pmod{3}$, то $2^{m-1} + 2^{m-2} + \dots + 2 + 1 \equiv (-1)^{m-1} + (-1)^{m-2} + \dots + 1 - 1 + 1 \pmod{3}$. Отсюда следует, что $(2^m - 1) : 3 \Leftrightarrow ((-1)^{m-1} + (-1)^{m-2} + \dots + 1 - 1 + 1) : 3$. Но только при m четном $((-1)^{m-1} + (-1)^{m-2} + \dots + 1 - 1 + 1) : 3$. Значит, $m = 2k, k \in N$. Тогда $\frac{x-y}{y} = 2k, y = \frac{2}{3}(2^{2k} - 1)$. Пары чисел $\left(\frac{2(2k+1)}{3}(2^{2k} - 1), \frac{2}{3}(2^{2k} - 1) \right), k \in N$, решения уравнения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Горбачев, Н. В. Сборник олимпиадных задач по математике / Н. В. Горбачев. – М. : МЦНМО, 2004.

УДК 372.851

Никитин Николай Дмитриевич

г. Пенза, e-mail: nikitinnd1951@mail.ru

Никитина Ольга Геннадьевна

г. Пенза, e-mail: nikitina1005@mail.ru

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ОРГАНИЗАЦИИ УСТНОЙ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО МАТЕМАТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ

Одной из задач, стоящих перед преподавателем вуза, является задача научить студентов ясно, точно, грамотно излагать свои мысли в устной и письменной речи, рассуждать доказательно, выдвигать гипотезы и их обосновывать. Особую актуальность эта задача приобрела в связи с тем, нацеленность старшеклассников, прежде всего на сдачу ЕГЭ, приводит к тому, что комплексное и гармоничное обучение математике превращается в натаскивание для ответов на вопросы тестов, к механической зубрежке формул.

Доказательству же теорем в школе времени почти не уделяется. В результате в первую сессию даже с помощью наводящих вопросов студенты с трудом справляются с доказательством доставшейся теоремы. А на первых лекциях по «Математическому анализу» некоторые слушатели вообще не понимают хода доказательства теорем, с трудом следят за рассуждениями лектора.

На наш взгляд, особенно на первом курсе, устная работа на практических занятиях является одним из средств, способствующих лучшему усвоению «Математического анализа». С помощью подобранной системы устных заданий можно лучше отработать основные понятия курса, сущность изучаемых теорем. Ведь зачастую студенты просто заучивают основные понятия, совершенно не вникая в их суть.

Одним из базовых понятий математического анализа является понятие предела последовательности [3].

Пониманию сути понятия предела, роли каждого слова в определении предела способствуют, в частности, следующие упражнения [1, 2].

1. Дана последовательность с общим членом $x_n = \frac{1}{n} + 0,00001$. Студент нашел, что $x_1 = 1,00001$, $x_2 = 0,50001$, $x_3 = 0,333343\dots$, $x_4 = 0,25001$, ..., $x_{100} = 0,01001$ и сделал вывод, что $\lim_{n \rightarrow \infty} x_n = 0$. Верен ли его вывод?

2. В некоторой окрестности точки 5 находится бесконечно много членов последовательности (x_n) . Можно ли утверждать, что $\lim_{n \rightarrow \infty} x_n = 5$?

3. В некоторой окрестности точки 5 находится 1000000 членов последовательности (x_n) . Можно ли утверждать, что $\lim_{n \rightarrow \infty} x_n = 5$?

4. В любой окрестности точки 5 находится бесконечно много членов последовательности (x_n) . Можно ли утверждать, что $\lim_{n \rightarrow \infty} x_n = 5$?

6. Формулируя определение предела последовательности, студент вместо «для любого $\varepsilon > 0$ » сказал «для любого ε ». Существуют ли последовательности, обладающие пределом при таком определении?

7. Формулируя определение предела последовательности, студент вместо «для любого $n \geq N$ » сказал «для любого n ». Какие последовательности будут иметь предел при таком определении?

8. Формулируя определение предела последовательности, студент вместо «для любого $\varepsilon > 0$ » сказал «найдется $\varepsilon > 0$ ». Докажите, что при таком определении последовательность $2, 2, 2, \dots, 2, \dots$ имеет предел 7. Какое ε надо при этом взять?

9. Формулируя определение предела последовательности, студент вместо «выполняется неравенство $|x_n - a| < \varepsilon$ » сказал «выполняется неравенство $x_n - a < \varepsilon$ ». Докажите, что при таком определении число 5 является пределом последовательности $1, 1, 1, \dots, 1, \dots$.

10. Искажится ли определение предела последовательности, если вместо $|x_n - a| < \varepsilon$ написать $|x_n - a| \leq \varepsilon$?

11. Пусть $\lim_{n \rightarrow \infty} x_n = 0$, а последовательность (y_n) произвольна. Можно ли утверждать, что $\lim_{n \rightarrow \infty} x_n \cdot y_n = 0$? Приведите примеры.

Более сильным студентам можно предлагать и более интересные задания. Например.

1. Пусть $\lim_{n \rightarrow \infty} x_n \cdot y_n = 0$. Следует ли отсюда, что либо $\lim_{n \rightarrow \infty} x_n = 0$, либо $\lim_{n \rightarrow \infty} y_n = 0$? Приведите примеры.

2. На графике функции $y = x^2$ задаются точки A_n и B_n с абсциссами соответственно $\frac{1}{n}$ и $-\frac{1}{n}$. Через A_n, B_n и начало координат проводится окружность с центром в точке C_n . Найдите предел последовательности точек C_n .

3. Доказать, что последовательность $x_n = \frac{1}{2+1} + \frac{1}{2^2+1} + \dots + \frac{1}{2^n+1}$ имеет предел.

Эти и подобные задачи учат студентов размышлять, вдумываться в каждое слово определения, приводят к пониманию значимости любого слова в определении математического понятия, учат студентов аргументировать свой ответ. Что, на наш взгляд, очень важно для подготовки будущего учителя, способного к инновационной творческой реализации в образовательных учреждениях различного уровня и профиля.

Кроме того, если использовать устные задания в начале занятия, то студенты быстрее включаются в работу, а преподаватель сможет достаточно быстро выяснить готовность группы к практическому занятию по соответствующей теме.

Отметим, что лучше, если приведенные задания не просто зачитываются, а находятся перед глазами студентов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Задачник по курсу математического анализа / под ред. Н. Я. Виленкина. – М. : Просвещение, 1971. – Ч. I.
2. Мордкович, А. Г. Сборник задач по введению в анализ и дифференциальному исчислению функций одной переменной / А. Г. Мордкович, А. Е. Мухин. – М. : Просвещение, 1985.
3. Никитина, О. Г. Об особенностях изложения темы «Теория пределов» / О. Г. Никитина, Н. Д. Никитин // Педагогический институт им. В. Г. Белинского: традиции и инновации : сб. ст. науч. конф., посвящ. 77-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2016. – С. 136–138.

УДК 37

Екатерина Алексеевна Николаева

г. Пенза, e-mail: zhdanova.91@yandex.ru

Екатерина Юрьевна Алешина

г. Пенза, e-mail: alcatherine@yandex.ru

РОЛЬ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В 2011 г. в России окончательно утвердилась Болонская конвенция, которая должна обеспечить конвертируемость российских дипломов и академическую мобильность преподавателей и студентов. Предполагалось, что вхождение РФ в европейскую образовательную зону придаст мощный толчок для развития интеграционных процессов отечественного высшего образования и будет способствовать повышению качества оказываемых образовательных услуг. Данный аспект особенно актуален в настоящее время, когда интенсивное развитие и обновление технологий и техники постоянно изменяет условия профессиональной деятельности человека, заставляя его осваивать новые способы и виды профессиональных

компетенций и навыков, а также непрерывно повышать уровень своей квалификации.

Ввиду проводимых реформ необходимо задуматься о переходе с традиционных методов преподавания иностранных языков на инновационные с использованием информационно-коммуникативных технологий. Принятие новых стандартов поставило перед всеми преподавателями иностранных языков конкретную цель подготовки студентов, готовых к обучению в рамках образования европейских университетов. Данная цель должна быть реализована в рамках Болонского процесса, который на протяжении длительного времени зарекомендовал себя как эффективный способ получения знаний через мобильность студентов и исследователей, единого стандарта признания дипломов, а также возможности обучения в Европейских высших учебных заведениях, которые приняли Болонскую декларацию.

Для достижения указанной цели поставлены следующие задачи:

- создание системы единых квалификационных степеней высшего образования;
- создание системы накопления и перевода зачетных единиц или «кредитов», то есть свидетельств предшествующего образования, для продолжения обучения в другой стране;
- сотрудничество в области управления качеством;
- мобильность студентов, преподавателей, исследователей;
- создание двухуровневой системы высшего образования;
- создание европейского стандарта высшего образования.

Для осознания и утверждения конкурентоспособности своих знаний и умений на европейском уровне каждый студент и преподаватель должен иметь возможность хотя бы короткое время обучаться и стажироваться за рубежом, благодаря этому в своем основном вузе он может сократить количество часов, посвященных изучению иностранных языков. Целенаправленная подготовка студентов и преподавателей к сдаче языковых тестов наиболее эффективно способствует их мобильности.

Преподавание иностранного языка подразумевает не только традиционное, фактическое владение всеми аспектами языка, но и формирование культурно-образовательных понятий у обучаемых, дающих возможность ориентироваться в мировых трендах по преподаванию языкам и знакомиться с деятельностью Европейских высших учебных заведений. В связи с этим главной задачей явля-

ется внесение кардинальных изменений в существующие программы общего курса иностранного языка. Оставляя неизменными основные цели и задачи подготовки студентов по иностранному языку, следует значительно расширить тот раздел, который связан со страноведческой и культурологической подготовкой. Если раньше, все внимание было сосредоточено на культуре и лингвистике только страны изучаемого языка, то теперь, в свете новой образовательной политики России, следует расширить эту географию и давать обучающимся дополнительные знания, связанные с разнообразием культур, языков и национальными системами образования в целях естественного вхождения студентов в зону европейского высшего образования.

С развитием процессов интернационализации и глобализации экономики и бизнеса перед высшим образованием появилась новая цель – подготовка профессиональных кадров, способных эффективно работать в условиях единого мирового пространства. Интернационализация образования преследует различные цели, среди которых: диверсификация и рост финансовых поступлений через привлечение иностранных студентов на платное обучение; расширение учебных планов и обучение собственных студентов в зарубежных вузах-партнерах; расширение региональной сети вуза для эффективного использования своих ресурсов; повышение качества образования и исследований за счет участия студентов и преподавателей в международном процессе обмена знаниями и т.д. Развитие между странами межвузовского сотрудничества позволяет осуществлять совместные исследовательские проекты, обменные программы для студентов и преподавателей, специальные программы для обучения иностранных студентов.

Новая образовательная модель должна содержать мотивированный подход к изучению английского языка как основного средства международной коммуникации, что даст студентам возможность подключиться к Европейской информационно-образовательной среде уже на начальном этапе своего образования. Разумеется, владение другими языками, направленными на определенную страну, культуру, выступает основным инструментом или занимает лидирующую позицию в случае конкретного (узкоспециализированного) направления [1, 7].

Следование нормам и правилам Болонской декларации предполагает большую самостоятельность студента при овладении знаниями, что требует особо обширной информационной поддержки.

Потребность постоянной обратной связи между участниками учебного процесса определяет новую структуру, как для презентации учебного материала, так и для содержания и формы дополнительных материалов, которые составляют полноценный мультимедийный учебно-методический комплекс для каждой дисциплины в частности и реализуются в условиях высокотехнологичной информационной среды. Также на высоком современном уровне развития образования научно-практический интерес представляет методология педагогической коммуникации в формирующейся образовательной информационно-коммуникационной среде, которая выступает в качестве многомерной макросреды, имея в виду масштабы возможной коммуникации, мультисреды, имея в виду множество педагогических взаимодействий, или метасреды, имея в виду интеграцию сред и средств коммуникации [2, 259].

Концептуально новым в образовательной деятельности является то, что студенты становятся самостоятельными активными источниками коммуникации. Студенты могут сами использовать коммуникационные процессы, что позволяет при взаимодействии с ресурсами создавать вокруг них свои дискурсы, в том случае, если ресурс педагогически выстроен для достижения такой цели. Впоследствии преподаватель может анализировать эти дискурсы и замыкать по ним обратные связи – корректировать неточные, неправильные или ошибочные действия.

При изучении иностранного языка проблемы коммуникации и диалога являются «родовыми» понятиями. Если языковая компетентность предполагает знание грамматики и словаря и умение порождать бесконечное количество грамматически правильных высказываний конкретного языка, то коммуникативная компетенция, понимаемая в широком смысле как способность к эффективному использованию языка в процессе общения, включает в себя умение вести осмысленный и связный диалог [3, 122]. В данном контексте диалог как система правил взаимодействия и выбора стратегий обучения в условиях высокотехнологичной информационной среды приобретает новое звучание.

В рамках Болонского процесса, у России появилась возможность по-новому решить общие вопросы о роли и месте высшего образования в современном обществе, о его рациональных масштабах, о желательной пропорции граждан с высшим образованием в населении страны, о реальных потребностях общества в выпускниках вузов с дипломами бакалавра и магистра. Полноценное

участие России в Болонском процессе дает ей возможность по-новому определить «сущность высшего образования, а также направления научных исследований» [4, 108], в том числе и в изучении иностранных языков.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Сюткина, Л. В. Студенческое самоуправление в контексте Болонского процесса / Л. В. Сюткина // Гуманитарная природа образования. Единство двух образовательных моделей : материалы к обсуждению. – М. : РГГУ, 2003. – 7 с.
2. Розина, И. Н. Педагогическая коммуникация в электронной среде: теория, практика и перспективы развития / И. Н. Розина // Educational Technology & Society. – 2004. – № 7(2). – С. 257–269.
3. Федорова, Л. Л. Теория речевой коммуникации и грамматика диалога / Л. Л. Федорова // Коммуникативные стратегии культуры и гуманитарные технологии : науч.-метод. материалы. – СПб. : Книжный Дом, 2007. – С. 103–135.
4. Касевич, В. Б. Болонский процесс в вопросах и ответах : учеб. пособие / В. Б. Касевич, Р. В. Светлов, А. В. Петров, А. А. Цыб. – СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 2004. – 108 с.

УДК 159.923.2

Татьяна Вячеславовна Панова

г. Пенза, e-mail: psy_sl@mail.ru

Жанна Михайловна Елисеева

г. Пенза, e-mail: zhanna_eliseeva_87@mail.ru

ЦЕННОСТНО-ПОТРЕБНОСТНАЯ СФЕРА ВЕГЕТАРИАНЦЕВ

Актуальность данной работы, на наш взгляд в том, что мы хотим разобраться в причинах популяризации вегетарианства как здорового образа жизни, понять факторы, причины выбора вегетарианства, изучить психологию человека, выбравшего систему питания, такого как вегетарианство.

Проблема исследования, на наш взгляд, заключается в поисках возможных путей формирования и психопрофилактики здорового образа жизни у населения и, как вариант, использования различных взглядов на популяризацию здорового образа жизни [1, 180]. Мы хотим найти ответ на такой вопрос, как «существуют

ли различия в ценностно-потребностной сфере личности вегетарианцев и людей, придерживающихся традиционного типа питания». Ценностные ориентации являются основными образованиями, задающими рамки выбора и определяющие отношение индивида к тем или иным ситуациям [2, 68].

Цель исследования – изучение ценностно-потребностной сферы людей, соблюдающих вегетарианскую диету, для разработки рекомендаций, используемых в дальнейшем практикующими психологами.

Объект исследования – ценностно-потребностная сфера личности.

Предмет исследования данной работы – ценностно-потребностная сфера личности вегетарианцев.

Гипотеза исследования: существуют различия в ценностно-потребностной сфере личности вегетарианцев и личности людей, придерживающихся традиционной системы питания, а именно, вегетарианцы направлены более на такие терминальные ценности: развитие, активная деятельная жизнь; красота природы и искусство. Из списка инструментальных ценностей для вегетарианцев более важными являются: широта взглядов; рационализм; смелость в отстаивании своих взглядов. Так же вегетарианцы отличаются высоким уровнем осмысленности жизни; для них характерны «Альтруистический» и «Либертофильный» типы личности.

Методы исследования: теоретический анализ проблемы; опрос; тестирование; методы математической обработки: угловое преобразование Фишера; коэффициент ранговой корреляции Спирмена; критерий Манна-Уитни.

Психодиагностические методики: анкета «Мотивы выбора вегетарианства», методика «Ценностные ориентации» Милтона Роккича, тест «Смысложизненные ориентации» (методика СЖО), адаптирован Д. А. Леонтьевым, методика «Вопросник на выявление доминирующего инстинкта (типа) личности» В. И. Гарбузова.

Эмпирическая база: социальная сеть «ВКонтакте» (сообщества «VEGANZA PENZA» и «Vegi-studio Вегетарианство в Пензе»); Эко Кафе «Крона» г. Пензы, ПГУ.

Эмпирическую выборку составили респонденты, разделенные на две группы, по принципу системы питания (вегетарианство, традиционный тип питания). Количество испытуемых в первой группе – 23 человека, из которых 13 женщин и 10 мужчин. Общий состав второй группы – 23 человека, из которых 9 мужчин и 14 женщин. Всего в исследовании приняло участие 46 респонден-

тов. Возраст испытуемых от 20 до 30 лет. Так же, участниками исследования из первой группы были люди, придерживающиеся вегетарианства не менее 1 года.

Наше исследование проводилось в течение 2016–2017 г., и включало четыре этапа: 1) Подбор методик. Разработка авторской анкеты; 2) выбор респондентов для эмпирической части исследования. Проведение психодиагностического исследования; 3) применение статистической обработки полученных данных; 4) систематизация и оформление выводов исследования. Разработка рекомендаций.

Из результатов проведенного нами опроса можно говорить о том, что проявление эмпатии по отношению к животным является основным движущим фактором, повлиявшим на переход испытуемых к вегетарианской системе питания. Также стоит отметить что, немаловажную роль имеют изменения в мировоззрении, ценностях и убеждениях человека, до его отказа от мясных продуктов питания.

По результатам статистического анализа данных методики «Ценностные ориентации» мы получили следующие выводы: существуют различия в ценностной сфере у вегетарианцев и людей, придерживающихся традиционного типа питания. Из полученных результатов, мы можем говорить о том что, для 1 группы испытуемых наиболее характерен такой набор терминальных ценностей как: развитие; активная деятельная жизнь; красота природы и искусство; уверенность в себе. Для 2 выборки испытуемых, придерживающихся традиционного типа питания, приоритетными являются ценности: наличие хороших и верных друзей, жизненная мудрость, интересная работа, а так же материальное обеспечение жизни.

Из списка инструментальных ценностей для вегетарианцев более важными являются: широта взглядов; рационализм; смелость в отстаивании своих взглядов; самоконтроль; чуткость; непримиримость к недостаткам в себе и других. Для испытуемых придерживающихся традиционной системы питания приоритетным является набор таких ценностей как: ответственность; независимость; жизнерадостность; эффективность в делах; высокие запросы; терпимость.

Из полученных результатов по методике «Смыслжизненные ориентации», можно говорить о том, что группы достоверно различаются по уровню осмысленности жизни – доля лиц с высоким уровнем осмысленности жизни в выборке 1 больше, чем в выборке 2.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для вегетарианцев характерно: наличие и осознание своих жизненных целей; восприятие процесса жизни как эмоционально насыщенного и наполненного смыслом; удовлетворенность самореализацией; способность строить жизнь в соответствии со своими целями и управлять ей; принимать решения и воплощать их в жизнь, в то время как испытуемые, придерживающиеся традиционной системы питания, менее удовлетворены прожитой частью жизни и жизнью в настоящем, однако с другой стороны могут придавать полноценный смысл планам на будущее; более склонны к фатализму в сравнении с выборкой вегетарианцев; не верят в свои силы контролировать события собственной жизни.

По результатам проведенной методики «Вопросник на выявление доминирующего инстинкта» было выявлено, что для большинства испытуемых 1 группы характерны «Альтруистический» и «Либертофильный» типы личности. Преобладающее количество респондентов из 2 группы обладают «Доминантным» и «Эгофильным» типами личности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для вегетарианцев характерны такие черты, как: проявление доброты и сопереживания, бескорыстность в отношениях с людьми, забота о слабых и больных, миролюбие, а так же склонность к протестам и бунтарству, предрасположенность к перемене мест (отрицание будничности), стремление к независимости, склонность к реформаторству, нетерпимость к любым формам ограничений и подавлению «Я».

Людам, придерживающимся традиционной системы питания присущи такие качества, как: эгоцентричность, консерватизм, готовность поступиться социальными потребностями ради собственной безопасности, отрицание риска, тревожность в отношении своего здоровья и благополучия, а так же склонность к лидерству и власти, предрасположенность к решению сложных организационных задач, приоритет перспектив служебного роста над материальными стимулами, готовность к жесткой борьбе за лидерство, приоритет общего (интересов дела, коллектива) над частным (интересами одного человека).

Таким образом, в ходе исследования, наша гипотеза была подтверждена. Для вегетарианцев характерны такие ценности как развитие, активная деятельная жизнь, красота природы и искусство, широта взглядов, рационализм, смелость в отстаивании своих

взглядов; высокий уровень осмысленности жизни, «альтруистиче-ский» и «либертофильный» типы личности.

Практическая значимость исследования: полученные резуль-таты могут быть использованы практическими психологами в ин-дивидуальном и групповом консультировании, создании психоло-гических программ по здоровому образу жизни, а так же при фор-мировании программы психологической поддержки в фитнес-центрах и центрах диетологии.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Панова, Т. В. Мотивационная установка отношения выбора к кри-зисным ситуациям у студентов / Т. В. Панова // Образование и наука: Про-блемы и перспективы развития : материалы Междунар. элект. симп. / под ред. О. А. Омарова, М. И. Абакарова. – Махачкала : Махачкалинский центр по-вышения квалификации», 2014. – С. 176–180.

2. Елисеева, Ж. М. Ценностно-смысловая сфера личности студентов – выпускников вуза / Ж. М. Елисеева, Т. В. Панова // Педагогический институт им. В. Г. Белинского: Традиции и инновации : сб. ст. науч. конф., посвящ. 77-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского ПГУ / под общ. ред. О. П. Суриной. – Пенза : ПГУ, 2016. – С. 68–71.

УДК 37.01(09)(271.327)

Вера Николаевна Паршина

г. Пенза, e-mail: parshina.v.n@mail.ru

ОБРАЗ РОССИЙСКОЙ «УЧАЩЕЙСЯ ЖЕНЩИНЫ» ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX в.

Во второй половине XIX в. в русском обществе возник осо-бый социокультурный тип женщин, стремившихся, невзирая на сложности и превратности судьбы, получить высшее образование. Столичное общественное мнение с большим недоверием относи-лось к стремлению женщин получить образование.

Многие современники не могли примириться с мыслью о том, что женщина окажется способной посещать университеты, ходить на курсы. «Над девушкой, читающей книгу, посещающей лекции, ищущей занятия, надсмехались, против неё восставали близкие люди и часто родная семья; вообще, общество выражало явное не-расположение к «новым женщинам». Сами курсистки ощущали

всю неловкость ситуации: «Как нас будут называть! Студентки – как не идет к женщине. Институтки – больше идет, но мы ведь ходим на курсы; а значит мы «курсицы» или «курсовицы» – точно как рукавицы!» [2, 119].

Образ российской «учащейся женщины» во второй половине XIX в. эволюционировал параллельно с развитием высшей женской школы. В первые годы деятельности высших женских курсов на страницах журналов и газет все чаще высказывали мнение противники движения за высшее женское образование, поскольку большая часть современников продолжала считать эту затею «забавой и пустой». Курсисток часто обвиняли в потере женственности, но авторы забывали о том, в какие условия были поставлены слушательницы курсов – нередко, чтобы прокормить себя, курсисткам приходилось просиживать ночи над оплачиваемой грошами перепиской. Девушкам ставилось в вину то, что они не интересовались искусством, а им часто приходилось выбирать между скромным обедом и духовными интересами.

«Стать даже просто вольнослушательницей далось мне не без труда, – вспоминала Е. Андреева-Бальмонт. – Мать переживала, но нигилизм отжил своё время, эти курсы посещаются девушками из хороших семей, там учатся, а не занимаются, как раньше, политикой и пропагандой... Приходила я чуть ли не за час до начала лекций и с любопытством рассматривала собирающихся студенток. Ни стриженных, ни курящих не было. Такая же публика, как на публичных лекциях, на концертах. Одеты, как я, кто победнее, кто побогаче, но все в прическах. Некоторые сидели на лекциях в шляпах и перчатках. Были там и пожилые, и молодые. После лекций и в антрактах, между сменяющимися профессорами, я прислушивалась к разговорам. Самые обыкновенные...» [1, 229]. Буквально теми же выражениями описывает своё впечатление о курсах Герье Вера Харузина: «Слишком пугали многих родителей того времени типы курсисток-нигилисток с остриженными короткими волосами, в синих очках и с пледом на плечах – полное отрицание женственности, по крайней мере, внешне» [6, 421–422].

Но облик курсисток был уже иным. Вот, например, курсистка Мария Николаевна Милашевич, «стройная, светски воспитанная, она пленяла изяществом и женственностью», и трудилась сестрой милосердия в русско-турецкую войну.

Облик «учащейся женщины» начала XX в. иллюстрирует отрывок из материалов к подготовке 25-летнего юбилея Бестужев-

ских курсов: «Большинство слушательниц курсов принадлежат к небогатым семьям, многие прямо к нуждающимся. Невысокая плата за слушание лекций (25 руб. в полугодие) оказывается непосильной для многих, и с первых же месяцев учебы они обращаются за разного рода помощью в комитет Общества для доставления средств курсам. Молодые девушки съезжаются на курсы из различных концов России; они отдают все свои силы научным занятиям, переносят ради этого неудобства жизни в большом, незнакомом городе, терпят материальную нужду, доходящую до крайних пределов, а ведь средний возраст слушательниц – после 20 лет» [5, 510].

Благодаря кисти художника-портретиста Николая Александровича Ярошенко в начале XXI в. можно отчетливо представить себе образы курсисток, студенток, медичек. Он превосходно передавал характеры и типажи. Известно, что своих героинь он писал с совершенно определенных женских прототипов. Курсистка – это собирательный образ. Его в значительной степени дополняет специально проведенное О. Б. Вахромеевой социологическое исследование «Бестужевки в цифрах» [3, 278].

Большая часть бестужевок была выпускницами историко-филологического отделения (с 1906 года факультета). Естественные науки всегда пользовались популярностью у учащейся молодежи в России, что в свою очередь вызывало опасения у чиновников, видевших в них предтечу нигилизма. Поэтому число курсисток физико-математического отделения было искусственно ограничено и ежегодно лимитировалось циркулярами Министерства народного просвещения. В 1906 г. на курсах был открыт третий, юридический, факультет. С 1882 по 1918 гг. историко-филологический факультет Санкт-Петербургских Высших женских курсов окончили 65 % бестужевок, физико-математический – 31 % и юридический – 4 %.

Возраст бестужевок был различный (от 16 до 49 лет). Выпускницы первой возрастной группы (от 20 до 25 лет) немногим превышали вторую возрастную группу (от 26 до 31 года). По численности уступала лишь последняя возрастная группа (старше 32 лет). Многие курсистки до поступления на ВЖК имели опыт работы в качестве преподавателей и воспитателей в различных учебных заведениях (земских и церковно-приходских школах, прогимназиях и гимназиях, начальных училищах и других).

Сословная принадлежность выпускниц на протяжении нескольких десятилетий изменялась. Бестужевки первых выпусков более чем в 60 % случаев были дочерьми чиновников, военных, дворян; в 1913–1918 г. они составляли менее половины выпускниц. В условиях демократизации российского общества наблюдался рост процента дочерей купцов, потомственных почетных и личных граждан, священнослужителей, мещан, ремесленников, нижних военных чинов и крестьян. Региональный признак также подвергался изменениям. В 1882–1889 г. петербурженки составляли большинство слушательниц и вольнослушательниц Бестужевских курсов. В 1893–1907 гг. на них приходилось 30 %, тогда как на иногородних – 70 %. В 1908–1918 гг. около 90 % выпускниц считались приезжими. Официальный статус большинства бестужевок – незамужние девушки. Среднее образование 50 % курсисток получали в министерских гимназиях, около 30 % в учебных заведениях ведомства императрицы Марии; около 20 % окончили частную среднюю школу, женские институты, духовные училища и специализированные учебные заведения (педагогические и фельдшерские курсы) [3, 279].

Примечательно, что почти половина курсисток была удостоена особых отличий за успешную учебу в средних учебных заведениях (золотых и серебряных медалей, награждена книгами, шифрами, большими и малыми золотыми и серебряными крестами).

В дореволюционной литературе курсистки изображались в большей степени карикатурно, нежели объективно. Карикатура, как сатирическое изображение, быстрее достигает желаемого эффекта, но зачастую оставляет ошибочное представление, которое современники ложно переносят на образ в целом. Юмористические зарисовки курсисток передавали исключительно гротесковые внешние формы. В то время как следовало больше обращать внимание на содержание.

Женщины, получившие эмансипированные права на образование, были вынуждены значительную часть своего времени проводить в мужском обществе – в аудиториях, собраниях, семинарах, лабораториях, различных кружках и других сообществах. Это непосредственно отразилось на их внешнем облике. В женской одежде возникла строгость, которой были лишены женские домашние или салонные наряды. Ее не следовало путать с «синим чулком», так как среда диктовала молодому женскому поколению совершенно новые условия. Подражание мужскому костюму выглядело

как желание не выделяться в определенной среде. «Пороки», которые приписывали современники тысячам курсисток различных вероисповеданий, были своего рода их инструментами для адаптации.

Излюбленными элементами костюмов учениц высших женских курсов были воротнички, оборки и кружева. Украшения, которые разрешали себе учащиеся женщины, были неброские, но оригинальные. С особым трепетом молодые женщины относились к шляпкам. Некоторые вспоминали, что даже не выбирали между новой шляпкой и пальто.

Более ста лет назад в женской одежде возникло явление стандартизации. Оно пришло из среды интеллигенции, разночинцев и мещан. У молодых женщин возникла потребность иметь строгий, деловой внешний облик, что способствовало возникновению рациональной и практичной одежды – женского костюма. Сначала он назывался «тальер» или «портной» и состоял из двух предметов упрощенных фасонов – жакета и юбки, сшитых из недорогих практичных тканей темных тонов (сукна, шерсти, драпа). В начале XX в. к ним присоединяется третья часть – блузка, которую шили из светлых легких материй, с отделкой вышивкой или кружевом.

Созданием социального облика студентки или курсистки рубежа веков занимались разные поколения людей: современники, которые определяли особенности учащихся женщин, относились к ним с симпатией или недоверием; специалисты по исследованию быта и духовных интересов учащейся молодежи, например, статистики составляли анкеты или опросные листы с целью уточнения или открытия новых данных о состоянии молодой части общества; и, наконец, бывшие слушательницы курсов в своих воспоминаниях, делились опытом, акцентировали внимание на особых качествах курсисток. За редким исключением о большинстве курсисток, и особенно бестужевках писали как об исключительной «породе людей», обладавших отличными знаниями, способностью мыслить, добросовестностью в работе, а также требовательностью и исключительным чувством товарищества [4, 663].

Несмотря на высокий уровень образования, права выпускниц были ограничены, им не присваивалось никакого звания. Лишь в 1911 законом «Об испытаниях лиц женского пола в знании курса учебных заведений и о порядке приобретения ими ученых степеней и звания учительниц» [7], те высшие женские курсы, программы которых могли быть признаны равными университетским, получили статус вузов. В 1912 на курсах, находившихся в ведении Мини-

стерства народного просвещения, обучалось около 25 тыс. слушательниц, из них почти 15 тыс. в Москве и Петербурге. После 1917 г. высшие женские курсы вошли стали частью единой системы высшего образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Андреева-Бальмонт, Е. А. Воспоминания / Е. А. Андреева-Бальмонт. – М., 1996. – 556 с.
2. Вахромеева, О. Б. Новая женщина в старой России. Очерк по истории женского образования. Конец XVIII – начало XX в. / О. Б. Вахромеева. – СПб. : ЛЕМА, 2011. – 248 с.
3. Вахромеева, О. Б. К вопросу об историко-социологическом исследовании выпускниц Бестужевских курсов (к 130-летию первого женского университета в России) / О. Б. Вахромеева // Вестник С.-Петербургского университета. Сер. 2. – 2009. – Вып. 1. – С. 278–280.
4. Высшие женские курсы // Три века Санкт-Петербурга : энциклопедия : в 3 т. – Т. II. Девятнадцатый век. – Кн. 1. – СПб., 2003. – С. 663.
5. Курсистка // Три века Санкт-Петербурга : энциклопедия : в 3 т. – Т. II. Девятнадцатый век. – Кн. 3. – СПб., 2004. – С. 510–512.
6. Харузина, В. Н. Прошлое. Воспоминания детских и отроческих лет / В. Н. Харузина. – М., 1999. – 558 с.
7. Об испытаниях лиц женского пола в знании курса высших учебных заведений и о порядке приобретения ими ученых степеней и звания учительницы средних учебных заведений : Указ № 36226 от 19 декабря 1911 г. // Полное собрание законов Российской империи: Собрание (1881–1913). – СПб., 1914. – Т. 31. – С. 1297–1300.

УДК 378.147.88

Лариса Петровна Перепелкина

г. Пенза, e-mail: larisaperepfolkina@rambler.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА (ПРОФИЛИ ПОДГОТОВКИ «РУССКИЙ ЯЗЫК. ЛИТЕРАТУРА»)

Профессиональные качества будущего учителя русского языка и литературы формируются не только в процессе освоения теоретических основ дисциплин основной образовательной программы высшего образования, но и в процессе практической деятельности.

Основная цель производственной (педагогической) практики – закрепление и углубление теоретической подготовки студентов, и приобретение ими практических навыков в сфере профессиональной деятельности.

В процессе прохождения педагогической практики по литературе бакалаврам необходимо решить ряд задач:

1. Изучить опыт учителей-словесников в вопросе организации учебно-воспитательной работы по литературе.

2. Осмыслить роль предмета «Литература» в системе школьного образования.

3. Реализовать требования учебной программы и УМК по литературе, программ факультативных, элективных курсов по формированию знаний, умений и навыков учащихся.

4. Овладеть основами профессиональной деятельности в области преподавания литературы.

Педагогическую практику бакалавры 4 и 5 курсов проходят в общеобразовательных школах, лицеях, гимназиях города Пензы и Пензенской области.

В результате прохождения педагогической практики студенты должны сформировать следующие профессиональные умения: планировать учебно-воспитательную работу по литературе; ориентироваться в профессиональных источниках; сопоставлять различные научно-методические подходы к изучению темы; разрабатывать и проводить уроки литературы по изучению художественных произведений, теории и истории литературы, развития речи, внеклассного чтения с использованием традиционных методик и инновационных технологий; создавать/подбирать наглядность для уроков литературы; разрабатывать материалы для контроля и проверки результатов обучения литературе; осуществлять проверку письменных работ (тестовых заданий, развернутых ответов на вопросы, сочинений и др.); организовывать и проводить занятия факультативных, элективных курсов по литературе; осуществлять подготовку и проведение внеклассных мероприятий по предмету: литературных вечеров, викторин, конкурсов, встреч с писателями-земляками, экскурсий в учреждения культуры города и др.; использовать различные формы, виды устной и письменной коммуникации в профессиональной деятельности; совершенствовать навыки самостоятельной работы.

Владение рефлексивными умениями – неотъемлемая характеристика учителя. Производственная практика позволяет студенту

сформировать умение осуществлять педагогическую рефлексию – «способность учителя дать себе и своим поступкам объективную оценку, понять, как его воспринимают... те, с кем учитель взаимодействует в процессе педагогического общения» [1, 321].

Приступая к реализации профессиональной деятельности, практикант должен точно определять цели, которых он хотел бы достичь, и пути их достижения. В связи с этим на установочной конференции студентам предлагается ответить на вопросы анкеты: Каких целей я хочу достичь на педагогической практике? Что мне поможет обеспечить успех? Какие трудности я могу испытывать в процессе организации учебно-воспитательного процесса по литературе в школе?

На завершающем этапе практики студенту необходимо осмыслить, каких результатов он достиг, и что помогло ему в этом, с какими проблемами столкнулся в процессе организации урочной и внеурочной деятельности по литературе и каковы причины этих проблем; наметить пути собственного профессионального совершенствования. Для этого на итоговой конференции студенты отвечают на такие вопросы: В какой степени я реализовал поставленные цели? Каковы причины моих успехов и неудач? Как я могу совершенствовать свою педагогическую деятельность?

Формированию рефлексивных умений способствует технология портфолио – «технология сбора и анализа информации о процессе обучения и результатах педагогической деятельности» [2, 56].

На протяжении всего периода педагогической практики ведется работа над составлением производственного портфолио, который имеет следующую структуру: 1) раздел «Коллектор» (набор материалов, необходимых для проведения уроков литературы, собранных студентами в процессе прохождения педпрактики: портреты писателей и поэтов, иллюстрации, репродукции, схемы, таблицы и др.); 2) раздел «Методическая работа» (тематическое планирование уроков литературы; разработки (технологические карты) уроков литературы; презентации к урокам (на электронном носителе); КИМы для проверки результатов обучения литературе; сценарий внеклассного мероприятия); 3) раздел «Рефлексия» (самоанализ уроков литературы; отзыв методиста о зачетном уроке литературы; анализ уроков практикантов; самоанализ внеклассного мероприятия по литературе; анализ внеклассного мероприятия по литературе, проведенного практикантами).

Заканчивается работа над портфолио его презентацией, которая проходит на итоговой конференции в школе. За составление и презентацию портфолио студенту выставляется отметка.

Ответственность за подготовку, проведение практики и подведение её итогов лежит на факультетском руководителе, групповых руководителях (методистах), администрации муниципальных образовательных учреждений, учителях-словесниках.

Групповой руководитель практики совместно с администрацией распределяет студентов по классам; организует и контролирует работу студентов, отвечая за своевременное выполнение всех видов работ на практике; проводит методические консультации, помогает студентам в разработке и рефлексии конспектов уроков литературы; консультирует студентов по организации и проведению внеклассных мероприятий по предмету; посещает уроки литературы, проводимые практикантами, обсуждает их с группой студентов и учителями-словесниками; оказывает помощь студентам в составлении и презентации производственного портфолио.

Учитель-словесник знакомит прикрепленных к нему студентов с планом учебно-воспитательной работы по литературе; с календарно-тематическим планированием уроков литературы; проводит открытые уроки литературы и организует их обсуждение; оказывает практикантам помощь при планировании учебно-воспитательной работы по литературе; консультирует студентов при подготовке их к проведению уроков литературы, корректирует конспекты предстоящих уроков; присутствует на всех уроках практикантов и участвует в разборе и оценке каждого данного студентами урока; организует практиканту проверку письменных работ по литературе; оказывает бакалаврам помощь в подготовке и проведении внеклассных мероприятий по предмету.

Работа студентов на производственной (педагогической) практике оценивается дифференцированно по следующим критериям: уровень теоретического осмысления студентами своей практической деятельности (ее целей, задач, содержания, методов); степень сформированности профессионально-педагогических умений в области преподавания литературы; уровень профессиональной направленности и социальной активности будущих учителей-словесников (интерес к педагогической профессии, любовь к детям, ответственное отношение к работе и т.д.).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков ; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М., 2004. – 448 с.
2. Муштавинская, И. В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя : учеб.-метод. пособие / И. В. Муштавинская. – СПб. : КАРО, 2009. – 144 с.

УДК 378.1

Марина Евгеньевна Питанова

г. Пенза, e-mail: pitanovame@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Факторы, обуславливающие необходимость содержательной модернизации системы школьного образования, очевидны. Кто будет реализовывать содержательную модернизацию школьного образования? По мнению самих педагогов, учитель не умеет: организовать урок в деятельностной парадигме; организовать работу в группах; работать с различными категориями детей; работать с другими участниками образовательного процесса (учитель, директор, психолог, руководитель) и т.д. К тому же отмечается, что он не знает психологии, психофизиологии (особенно детей), типологии детских проблем (детства в целом), не владеет общей психологической культурой общения.

Современность такова, что проблемные для практикующих учителей компетентности введены в базовые характеристики стандарта педагогической деятельности. В рамках разработанного проф. стандарта основной профессиональной характеристикой является компетентность, как **новообразование** субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющее успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности. Квалификация педагога может быть описана как совокупность шести основных компетентностей: в области личностных качеств; в постановке целей и задач педагогической деятельности; в мотивировании обучающихся на осуществление учебной деятельности; в разработке программы деятельности и принятии педагогических решений; в обеспечении информационной

основы педагогической деятельности; в организации педагогической деятельности.

В системе этих требований формируется принципиально новый заказ общества к качеству подготовки педагогических кадров, формируется востребованность в психолого-педагогической подготовке учителя для новой школы.

Механизм формирования педагогической компетентности в рамках вузовской подготовки сводится к созданию условий для появления новообразования. Студент должен быть, прежде всего, субъектом собственной деятельности, деятельности по освоению профессии.

Насколько сам студент, сделав свой выбор в пользу педагогической профессии, готов быть тем самым субъектом собственной деятельности?

Большинство вузовских педагогов на этот вопрос дадут скорее негативный ответ, замыкая круг проблем российского образования. Школа не готова к формированию субъектности, учебной самостоятельности школьника, которая так важна затем студенту, становящемуся профессионалу. Выход кроется в реформах образования, успешность которых во многом зависит от уровня психолого-педагогической подготовки выпускников педагогических вузов.

Реальной возможностью формирования педагогической компетентности в рамках обучения является форма организации педагогической практики в образовательной программе бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование». Предлагая проектный режим прохождения практики, мы исходим из поставленных целей:

1. Освоение уровня «владение» компетенций, завершающих ход своего формирования на практике.

2. Выявление в ходе реальной педагогической деятельности студентов уровней владения способами и приемами организации развивающей образовательной среды, соответствующих норме возрастного развития подростков.

3. Определение и коррекция владения механизмами социальной перцепции и коммуникации для построения учебного и социального взаимодействия детей, подростков, педагогов и родителей в общеобразовательных учреждениях.

Педагогическая практика является пробой, проверкой уровня готовности к работе в условиях современных образовательных технологий студентов педагогического университета, а также первой реальной возможностью для реализации собственной инициативных действий в педагогической деятельности, площадкой для

формирования профессионально-педагогической субъектности. Чтобы педагогическая практика действительно являлась условием становления субъектности будущего педагога, нами предлагается проектный режим ее прохождения.

Проектный режим предполагает два проектных дня работы: установочный проектный семинар (перед выходом на педагогическую практику) и экспертный проектный семинар (по окончании педагогической практики.) По ходу проектирования студентами-практикантами набора заданий, психодиагностических средств, способов и форм организации детско-взрослого взаимодействия предполагается ведение также модельных семинаров.

Установочный проектный семинар имеет целью обозначение ряда проблем, которые будут решаться на педагогической практике и в будущей профессиональной деятельности выпускников пединститута. Организация совместной деятельности начинается с дискуссии, целью которой становится обнаружение разных точек зрения на качество школьного образования, а также формулирование задачи предстоящей педагогической практики. Данная форма семинара имеет практическое значение, так как складывающиеся на нём формы сотрудничества между студентами, студентами и преподавателями психологии затем могут быть использованы в реальной практике образования. Решая свои задачи совместно с другими, студент-практикант получает возможность по-новому осмыслить результаты осуществления своей деятельности, соотнося собственную оценку с оценками других участников совместности. В дискуссии рождаются новые по содержанию цели, которые становятся ядром будущей педагогической деятельности.

Модельный проектный семинар предполагает рассмотрение вопросов, поставленных на установочном проектном семинаре, фиксацию их в модельной форме, исследование и поиск способов решения. Основная задача модельного семинара – создать ситуацию содержательного конфликта, проблемную ситуацию и зафиксировать педагогическую задачу. На модельном семинаре создаются условия для осознания будущим педагогом своей профессиональной позиции и способностей к поиску инновационных решений педагогических задач. Студентами в групповом сотрудничестве фиксируются в моделях, таблицах и графиках наиболее продуктивные средства и способы педагогического действия, найденного в совместном поиске с сокурсниками при поддержке педагогов.

По итогам установочных и модельных семинаров студентами создаются блок психологических заданий и средств психодиагностики, вырабатываются критерии оценки качества психологиче-

ской практики и шкала оценивания собственной психологической грамотности.

Экспертный семинар предполагает рефлекссию не только психологических знаний, но и сопоставление собственного практического опыта, полученного в рамках педагогической практики, с опытом других студентов-практикантов и конкретных школьных педагогов. Во время экспертизы студент-практикант может научиться критически оценивать свою готовность к решению образовательных задач. Насколько сформирована профессионально-педагогическая субъектность в варианте предъявления независимой профессиональной позиции у студентов позволяет судить проведенный качественный анализ аналитических материалов студентов по итогам педпрактики.

О формирующейся профессионально-педагогической субъектности можно судить, ориентируясь на следующие положения:

1. Наличие авторской позиции, мнения, касающегося образовательного процесса в школе.

2. Самостоятельный анализ отдельных этапов урока, педагогических ситуаций.

3. Альтернативный, собственный вариант организации того или иного этапа урока.

Студенты, получившие теоретическую поддержку в пределах дисциплины по выбору «Психология построения развивающей образовательной среды» и прошедшие апробацию технологии проектирования ситуаций развития в ходе педагогической практики, способны к заявлению собственной позиции:

«Если учитель, основываясь на обязательном минимуме, прописывает цели урока сначала (или даже только!) для себя, то он ставит ученика в положение бредущего в темноте за кем-то, кто знает куда идет, но ему не сообщает (как это и происходит в нашем случае)» (Липина Е. Е.).

Достаточно категоричны и выводы студентов-практикантов:

«Учитель сам ставит перед учащимися цель, сам моделирует, сам находит правильный курс действий, сам контролирует и анализирует действия учащихся. Вопрос: кто же учится – учитель или ученик?» (Палатов М.).

Нередко появляется в аналитике образ современного учителя:

«Учитель должен организовать помощь подростку в самореализации, ведь именно в подростковом возрасте растет потребность в самоопределении и самореализации, а способность к

этому выступает центральным психологическим новообразованием подростков» (Тюнькова И. С.).

Аналитические материалы студентов заявляют о сформировавшейся позиции, позволяющей иметь, аргументировать, отстаивать свой, психологически грамотный, сообразный возрастной норме взгляд на образовательный процесс, на педагогическую деятельность. Форма организации педагогической практики в проектном режиме способствует формированию педагогической компетентности бакалавра направления «Педагогическое образование».

УДК 821.161.1 «18»

Станислава Максимовна Попова

г. Пенза, e-mail: stanislavnaya1@gmail.com

Лариса Александровна Мещерякова

г. Пенза, e-mail: lam050499@gmail.com

БЛОКОВСКАЯ СТРАТЕГИЯ АКТУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗА МАСКАРАДА (МАСКИ) М. Ю. ЛЕРМОНТОВА

«Влияние великого поэта заметно на других поэтах не потому, что его поэзия отражается в них, а потому, что она возбуждает в них собственные их силы: так солнечный луч, осветив землю, не дает ей своей силы, а возбуждает силу, в ней самой», – писал В. Г. Белинский. Литературное влияние не является механическим переносом чужих творческих достижений. Это сложный, иногда противоречивый процесс. Он может включать в себя диалог ученика с учителем, последователя с предшественником; в нем может отразиться и восхищение, и подражание, и протест.

Творчество М. Ю. Лермонтова сыграло огромную роль в становлении основных художественных принципов символизма. Многие символисты, так или иначе, обращались к его поэзии, результатом такого «сотрудничества» стало появление схожих художественных образов и тем. Но неправильно было бы говорить о том, что символисты «подстроили» творчество предшественника под ключевые положения своих идей. Они лишь увидели то, что было скрыто от взгляда многочисленных почитателей лермонтовского творчества.

Поэзия М. Ю. Лермонтова, трагическое обаяние его личности и судьбы имели для А. А. Блока большое значение на протяжении всей жизни. Блок понимал Лермонтова, как никто в его время,

потому что чувствовал с ним духовное родство. «Лермонтовскую струю» в А. А. Блоке отмечали и его современники: А. Белый, Н. С. Гумилев и др. К. И. Чуковский писал о Блоке: «Он был Лермонтов нашей эпохи». В литературе о Блоке не раз высказывалась мысль об особом рода близости – об «овеянности» блоковского стиха лирикой Лермонтова [1, 63].

В личной библиотеке Александра Блока находилось Полное собрание сочинений Лермонтова в пяти томах (под редакцией Д. И. Абрамовича), на страницах которых сохранились многочисленные пометы. Большое число помет относится к поэтике и стихотворной технике, но с уверенностью можно сказать, что «внимание поэта привлекают те строки Лермонтова, которые созвучны его мыслям и переживаниям» [2, 506]. «Почвы для исследования Лермонтова нет – биография нищенская. Остаётся только «провидеть» Лермонтова», – писал Блок в статье «Педант о поэте» [3, 455]. Один из путей «провидения» Лермонтова, по мнению Блока, – это исследование личности поэта по его произведениям. В статье «Безвременье» (1900) Блок поставил «провидца судеб России», Лермонтова, – за бескомпромиссность его идеалов – рядом с Гоголем и выше Достоевского. В рецензии на книгу Н. А. Котляревского «Педант о поэте» (1906), отвергая приглаженный и обезличенный образ поэта в исследованиях авторов, принадлежащих к академическим кругам, Блок ратовал за творческое видение личности Лермонтова, который пока «темен, отдален и жуток». В своем дневнике К. И. Чуковский писал: «Блок взялся проредактировать Лермонтова – и, конечно, его работа прекрасна. Очень хорошо подобраны стихи... Для Блока Лермонтов – маг, тайновидец, сновидец, богоборец» [4].

В художественном мышлении Блока активно присутствовали лермонтовская проблематика, лермонтовское видение мира. Важно отметить, что поэзия Блока не дублировала основные темы и мотивы лирики своего предшественника, а переосмысливала ее основные художественные принципы. Об этом свидетельствует и следующее высказывание А. А. Блока: «Каждая мысль нова, потому что её окружает и оформляет новое. «Чтоб он, воскреснув, встать не мог» (моя), «Чтоб встать он из гроба не мог» (Лермонтов, – сейчас вспомнил) – совершенно разные мысли. Общее в них – «содержание», что только доказывает лишний раз, что бесформенное содержание само по себе не существует, не имеет веса» [5, 378]. Основная тематическая «перекличка» А. А. Блока с М. Ю. Лермонтовым

сфокусирована вокруг мотивов демонизма, богоборчества и маски-радности бытия.

Концепт маски в самых разнообразных формах с той или иной интенсивностью проявлялся в литературе любой эпохи: это и гомеровский Ахилл, скрывающийся в женском платье, и «Метаморфозы» Овидия, беспрестанные переодевания героев новелл Боккаччо или комедий Шекспира, театр Гоцци или Мариво, мотив двойничества, принципиально важный и для немецких романтиков, и для русского символизма, «Ярмарка тщеславия» Теккерея и др. На всех этапах развития культуры человечества «маска» приобретала различные смыслы: от предмета, связанного с магическими ритуалами, до маскарадного атрибута.

В лирике Лермонтова образ маски тесно связан с темой одиночества, пронизывающей все творчество поэта. Маска выступает либо как символ притворства и неискренности, обмана, светских условностей, бездуховности, либо как символ обманчивой мечты. Маскарад – это противостояние скрытого, проходящего под маской существования. Именно здесь «сглаживаются» разные социальные статусы («Под маской все чины равны...»), отмечается духовная сущность («У маски ни души, ни званья нет, есть тело»). Человек, надевший маску, становится более решительным и откровенным («И если маскою черты утаены, / То маску с чувств снимают смело»), но при этом все же прячет свое истинное лицо. Маскарад – это высшее общество, далёкое поэту. Лирическому герою, окруженному «пестрою толпою» масок, чужд светский мир. Здесь находит свое отражение тема одиночества. Появление «масок» часто сопровождается шумом, звуками, которые вносят дисгармонию в душевное состояние лирического героя («при диком шепоте затверженных речей...»). Иной звуковой тон в гармоничном, естественном мире светлых воспоминаний. Однако лирический герой, одинокий, не понятый, надевает маску сам, закрывая свою душу от мира («Как с свежего рисунка, сгладил краску / С картины прошлых дней, вздохнул и маску / Надел, и буйным смехом заглушил / Слова глупцов, и дерзко их казнил, / И, грубо пробуждая их беспечность, / Насмешливо указывал на вечность.»). Иногда под маской скрывается образ-мечта («Из-под таинственной, холодной полумаски / Звучал мне голос твой отрадный, как мечта, / Светили мне твои пленительные глазки / И улыбались лукавые уста.»).

Особенностью поэтики А. А. Блока является особая специфика переживания культурной традиции. Искусство прошлого для

юного поэта – интимно близкое, живое, «сегодняшнее». Стихотворения Блока зачастую ориентированы на традицию не только в силу обычной для начинающего художника подражательности, но и поэтически осознанно. Погружённость в мир культурных впечатлений приводит к тому, что стихотворения Блока зачастую строятся на сложной и поэтически осознанной «вязи» разнообразных цитат, реминисценций, органически вплетенных в текст. Система символов у Блока, их значения, способ их введения в текст вполне традиционны. Следует, однако, обратить внимание на то обстоятельство, что символ у Блока переживает эволюцию, обогащается.

В маску поэт облачает, в том числе, и своего лирического героя. Он – Старик, Инок, Пьеро, Арлекин, «чердачный житель», герой нескольких стихотворений цикла «Черная кровь», герой «Песни Ада», Демон, герой «Соловьиного сада» и др. [6, 39]. Образ маски в творчестве поэта претерпевает определенную эволюцию. Во втором томе «трилогии вочеловечения» он связан с хаосом материального мира, с утратой настоящего, высокого, со стихийной страстью. В некоторых стихотворениях отчетливо наблюдается текстовое взаимодействие: например, «Из-под таинственной, холодной полумаски... улыбались лукавые уста» у М. Ю. Лермонтова и «Но из-под маски лицемерной / Смеются лживые уста» у А. А. Блока.

Таким образом, блоковская стратегия переосмысления образов маски и маскарада в творчестве Лермонтова состоит в «возбуждении» собственных творческих порывов, обогащении и эволюции символов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Герасимов, Ю. К. Блок. Лермонтовская энциклопедия / Ю. К. Герасимов // АН СССР. Ин-т рус. лит. – М., 1981. – С. 63–64.
2. Миллер, О. В. Пометы Александра Блока на полном собрании сочинений М. Ю. Лермонтова / О. В. Миллер // В мире Блока : сб. ст. – М., 1981. – С. 503–516.
3. Блок, А. А. Педант о поэте / А. А. Блок // М. Ю. Лермонтов: pro et contra. – СПб., 2013. – С. 453–458.
4. Чуковский, К. И. Дневник 1901–1929 / К. И. Чуковский. – URL: <https://profilib.com/chtenie/86501/korney-chukovskiy-dnevnik-1901-1929-lib.php>
5. Блок, А. А. Записные книжки / А. А. Блок. – М., 1965. – 378 с.
6. Максимов, Д. Е. Проза и поэзия Александра Блока / Д. Е. Максимов. – Л., 1981. – С. 39–40.

Галина Васильевна Пранцова
г. Пенза, e-mail: prantsova@list.ru

ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДГОТОВКИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К НАПИСАНИЮ ИТОГОВОГО СОЧИНЕНИЯ¹

Среди факторов развития личности обучение – один из самых значимых и определяющих. Именно в обучении, как отмечает Л. Г. Субботина, происходит приобретение опыта осуществления учебной, познавательной деятельности, совместных действий, достижения успехов и преодоления неудач. В связи с этим учащийся нуждается в системе отношений «ученик – ученик», «учитель – ученик», «ученик – родитель», которая могла бы способствовать развитию его возможностей [1, 120]. Удовлетворяет же этой системе идеология педагогического сопровождения учащихся в образовательном процессе. При этом под сопровождением, вслед за Т. М. Чурековой, мы понимаем «...систему профессиональной деятельности, направленной на создание социально-педагогических условий для успешного обучения и личностного развития ребенка, совершенствования педагогического мастерства учителя...» [2, 143].

Педагогическое сопровождение подготовки старшеклассников к написанию итогового сочинения нового типа – это процесс системного взаимодействия сопровождающих и сопровождаемых, направленный на совершенствование коммуникативно-речевых умений учащихся, на развитие у них способности и готовности к продуктивной творческой деятельности, оптимальному разрешению проблем, связанных с их читательской деятельностью.

В связи с тем, что развитие коммуникативно-речевых умений старшеклассников является составной частью педагогического процесса, мы рассматриваем в содержательно-организационном компоненте модели технологию педагогического сопровождения подготовки учащихся к итоговому сочинению нового типа.

Технологический компонент модели обусловлен последовательным движением учащегося по ступеням: *осознание проблемы, связанной с написанием сочинения-рассуждения → поиск путей*

¹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 6-16-58005.

решения проблемы → проба → рефлексия/анализ → совершенствование.

Цель данной технологии – создать условия для введения старшеклассников в режим развития коммуникативно-речевых умений, поддержать этот режим, снабдить учеников инструментарием, необходимым для написания сочинения-рассуждения.

Актуальность рассматриваемой технологии в том, что учитель может посодействовать учащемуся, который находится на «финишной прямой», которому, чтобы получить допуск к ЕГЭ, необходимо получить «зачет» за итоговое сочинение нового типа. Именно поэтому в массе своей старшеклассники выражают готовность к овладению коммуникативно-речевыми умениями, к расширению читательского массива. Необходимо поддержать такую готовность, любые попытки самостоятельного движения учащегося в этом направлении. Технология базируется на уважении к ученику, которое проявляется в том, что его проблемы за него не решаются; ему не навязывается готовое решение, а поддерживается и корректируется его собственная деятельность по развитию коммуникативно-речевых умений.

Концептуальная основа технологии может быть в целом описана через *общие требования* к педагогическому сопровождению подготовки старшеклассников к написанию итогового сочинения нового типа: опора на осознаваемые цели учащихся; обеспечение возможности сопровождения процесса подготовки учителем-словесником и другими участниками процесса (администрацией, учителями-предметниками, родителями, педагогами вуза); включение участников сопровождения в эффективные формы деятельности.

Технология предполагает выполнение ряда требований:

– требование оптимального реагирования учителя на ситуацию трудности, возникающей у учащегося: предполагает помощь только при наличии у ученика реальной потребности в помощи; предупреждение возникновения трудностей или их разрешение на ранних стадиях возникновения;

– требование доступности сопровождения для старшеклассника: предполагает наличие возможностей для осуществления сопровождения, взаимодействия обучающегося с учителем.

Системообразующее основание данной технологии – разработка учителем-словесником и дальнейшая реализация программы подготовки к написанию итогового сочинения нового типа с учетом уровня знаний и умений учащихся класса (группы). В процессе сопровождения реализации такой программы учитель, учитывая

возможности учеников, их готовность к написанию сочинения, выбирает эффективные пути решения проблемы, которые прежде всего связаны с пробуждением интереса учащихся к предметной деятельности (точнее – к такому аспекту деятельности, как работа над выпускным сочинением-рассуждением), к взаимодействию и общению с учителем и одноклассниками, интерес к познанию учащимся самого себя.

Виды деятельности учителя по формированию интереса		
к предметной деятельности	к взаимодействию, общению	к самопознанию
<ul style="list-style-type: none"> – помогает осознать, насколько значимо овладение умением написания сочинения-рассуждения; – предоставляет возможность попробовать себя в написании «пробных» сочинений-рассуждений на разные темы; – создает ситуации, которые побуждают учеников к расширению читательского массива; – замечает и поощряет малейшие подвижки в овладении коммуникативно-речевыми умениями; – создает ситуацию успеха; – обеспечивает системность работы по подготовке к написанию сочинения-рассуждения 	<ul style="list-style-type: none"> – создает «поле общения» на литературные темы; – использует диалоговые средства; – организует взаимодействие (в парах) для взаимопроверки сочинений; – одобряет оригинальные (и адекватные) трактовки литературных произведений 	<ul style="list-style-type: none"> – помогает осознать значимость для самого ученика овладения коммуникативно-речевыми навыками; – помогает учащемуся оценить свою способность и готовность к написанию сочинения-рассуждения; – создает ситуации для различного вида рефлексий

Технологический процесс педагогического сопровождения подготовки старшеклассников к написанию итогового сочинения нового типа цикличен, и его можно представить в виде *шести этапов*:

1. Этап осознания целей подготовки старшеклассников к написанию итогового сочинения нового типа в условиях региона и необходимости педагогического сопровождения этого процесса.

2. Диагностический этап.

3. Мотивационный этап.

4. Поисковый этап.

5. Этап практической деятельности

6. Аналитико-рефлексивный этап.

Предлагаемый порядок этапов указывает ход сопровождения. Вполне допустимо, что на практике этапы будут меняться местами; возможно также неоднократное обращение к одному этапу.

Сопровождая подготовку старшекласников к написанию сочинения нового типа, учителю-словеснику следует учитывать следующее: 1) общее представление учащихся о типах и видах сочинений, полученное в основной школе; 2) влияние «схемы» сочинения, которой ученики овладевают в процессе подготовки к ЕГЭ по русскому языку; 3) влияние методических пособий, предлагаемых разными издательствами в помощь для подготовки к выпускному сочинению, а также материалов, представленных на интернет-сайтах.

Алгоритм педагогического сопровождения подготовки включает в себя: анализ, выявление тех речеведческих знаний и умений, которыми овладели учащиеся в процессе обучения литературе и русскому языку; акцентирование внимания на тех умениях, которые помогут им в овладении навыками написания сочинения нового типа; стимулирование рефлексивного отношения учащихся к речевой деятельности.

Алгоритм действий педагога, сопровождающего обучающихся в процессе обучения написанию итогового сочинения нового типа:

1. Актуализация: вместе с учащимися учитель обращается к ранее усвоенным знаниям о сочинении-рассуждении. Происходит переориентация учащихся с восприятия сочинения нового типа как работы совершенно не знакомого им жанра на их общие представления о сочинении-рассуждении.

2. Помощь в осмыслении особенностей итогового сочинения нового типа.

3. Совместное обсуждение структуры сочинения нового типа, особенностей каждой из его частей (с использованием блок-схемы, удачных и негативных вариантов сочинений-рассуждений).

4. Сопровождение конструирования учащимися частей сочинения-рассуждения с учетом их наполняемости. Участие в обсуждении вариантов вступления, заключения, формулировки тезиса, аргументов. Помощь в поиске иллюстраций к ним из литературных произведений, их интерпретации.

5. Сопровождение корректировки и совершенствования учащимися творческой работы.

6. Проектировочный: выявление проблем в написании сочинения с целью решения их в процессе дальнейшего сопровождения.

Еще одним вариантом технологии педагогического сопровождения подготовки старшеклассников к написанию итогового сочинения нового типа является сопровождение выявления и решения проблем, связанных с созданием речевого высказывания. Учащиеся и учитель-словесник должны совместно: 1) выявить условия, создающие проблему (незнание законов жанра сочинения-рассуждения; неумение формулировать тезис, аргументы...); 2) осмыслить их; 3) спроектировать деятельность по их преодолению.

Этапы решения проблемы: осознание проблемы, формулирование ее; постановка цели; выбор подходящих способов деятельности; осуществление задуманного; соотнесение результата с целью; коррекция деятельности.

Основные этапы разработанной технологии соотносятся с этапами реализации программы подготовки старшеклассников к написанию итогового сочинения нового типа.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Субботина, Л. Г. Модель взаимодействия субъектов воспитательно-образовательного процесса в психолого-педагогическом сопровождении учащихся / Л. Г. Субботина // Сибирский психологический журнал. – 2007. – № 25. – С. 120–125.

2. Чурекова, Т. М. Непрерывное образование и развитие личности в системе инновационных учебных заведений / Т. М. Чурекова. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2001. – 262 с.

УДК 913 (571)

Наталья Анатольевна Симакова

г. Пенза, e-mail: simakovanat@mail.ru

Элла Леонидовна Вдовина

г. Пенза, e-mail: velv2015@yandex.ru

ТЕРРИТОРИАЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНОЙ ИНФРАСТРУКТУРЫ ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ

Инфраструктура является важной составной частью хозяйственного комплекса. Она представляет собой совокупность различных материальных средств, необходимых для осуществления

производственных и социальных связей. В зависимости от выполняемых функций инфраструктура подразделяется на производственную и социальную. Это деление носит достаточно условный характер, поскольку объекты инфраструктурного комплекса могут одновременно обслуживать как отрасли материального производства, так и непромышленной сферы.

В системе производственной инфраструктуры продолжается процесс производства в сфере обращения. К ней относятся такие отрасли экономики, как грузовой транспорт, связь, складское хозяйство, объекты материально-технического снабжения, инженерные сооружения, различные коммуникации и сети. В состав социальной инфраструктуры включают пассажирский транспорт, связь по обслуживанию населения, жилищно-коммунальное хозяйство, объекты образования, здравоохранения, культуры и т.д.

Образование является важной составной частью сферы социальной инфраструктуры Пензенской области. Как динамичная отрасль экономики образование непосредственно участвует в формировании и развитии человеческого капитала. Уровень развития образования, наличие образовательных учреждений, обеспеченных современным учебным оборудованием, во многом определяют уровень социально-экономического развития области и ее отдельных районов. Различия в обеспеченности территории услугами образования определяют наряду с другими факторами региональные особенности развития хозяйственных комплексов, формирования основных элементов территориальной структуры хозяйства, а главное – возможности реализации воспитания и обучения населения.

К сфере образования относятся дошкольные учреждения, дневные и вечерние общеобразовательные учреждения, учебные заведения начального, среднего и высшего образования. Особенности их размещения и пространственной дифференциации формируют территориальную организацию сферы образования.

Социально-экономическая география изучает образование как часть территориальной системы общества, которая представляет собой пространственную организацию образовательных учреждений разного типа, главной функцией которых является воспитание и обучение населения. Основными факторами их размещения являются социально-демографические и социально-экономические: численность населения административных районов и отдельных населенных пунктов, возрастная структура населения, ориентация на потребителя, спрос со стороны работодателей, необходимость

в обеспечении промышленных, сельскохозяйственных и других предприятий области квалифицированными кадрами.

К основным количественным показателям сферы образования, которые учитываются в статистике, относятся следующие: общее число образовательных учреждений разного типа; число детей, приходящихся на 100 мест в дошкольных учреждениях; численность учащихся в образовательных учреждениях; общая численность студентов в учреждениях среднего профессионального и высшего образования; численность студентов на 10 тыс. чел. населения.

Дошкольные образовательные учреждения – это тип образовательных учреждений, реализующих образовательные программы дошкольного образования различной направленности, которые обеспечивают воспитание, обучение, уход и оздоровление детей в возрасте до 7 лет. Общее число дошкольных учреждений в Пензенской области уменьшилось с 904 в 1991 г. до 181 в 2015 г., т.е. почти в 5,0 раза. Основным фактором такого резкого снижения было, конечно, падение рождаемости в 90-е гг. XX в. Коэффициент рождаемости в области снизился с 11,3 % в 1991 г. до 7,3 % в 2000 гг. [1], т.е. в 1,5 раза, что явилось непосредственным следствием глобального социально-экономического кризиса.

В последующие годы коэффициент рождаемости имел тенденцию к росту, поскольку именно на это были направлены серьезные меры демографической политики и социальной поддержки семей на государственном уровне, включая реализацию общероссийской государственной программы «Материнский капитал», направленную на поощрение рождений второго и последующих детей в семье. В результате этих мер уровень рождаемости повысился до 10,7 % в 2015 г., но докризисного уровня он пока не достиг.

За рассматриваемый период число дошкольных образовательных учреждений в г. Пензе сократилось со 164 до 47, т.е. в 3,5 раза. Наиболее существенное уменьшение числа дошкольных учреждений было характерно для Лопатинского (с 27 до 1), Иссинского (с 16 до 1), Малосердобинского (с 16 до 1), Вадинского (с 15 до 1), Наровчатского (с 18 до 2, т.е. в 9,0 раза), Неверкинского (с 14 до 2, т.е. в 7,0 раза), Шемышейского (с 23 до 3, т.е. в 7,7 раза), Белинского (с 28 до 4, т.е. в 7,0 раза), Нижнеломовского (с 37 до 5, т.е. в 7,4 раза) и Тамалинского (с 24 до 3, т.е. в 8,0 раза) районов.

Сокращение числа дошкольных учреждений в меньшей степени коснулось Городищенского (с 41 до 10, т.е. в 4,0 раза), Каменского (с 50 до 16, т.е. в 3,1 раза), Мокшанского (с 37 до 13, т.е. в 2,8 раза), Пензенского (с 30 до 11, т.е. в 2,7 раза) и Сердобского (с 39 до 11, т.е. в 3,5 раза) районов [2].

Наибольшее число дошкольных учреждений характерно для г. Пензы (47), г. Кузнецка (12), Сердобского (11), Пензенского (11) и Городищенского (10) районов. Эти города и районы имеют наибольшую общую численность населения и рождаемость выше среднеобластного показателя. Так, в г. Пензе коэффициент рождаемости достиг в 2016 г. 11,7 %, в г. Кузнецке – 12,1 %, в Пензенском районе – 12,5 %.

Наименьшее число дошкольных учреждений характерно для Вадинского, Иссинского, Лопатинского и Малосердобинского районов (всего по 1), Наровчатского, Камешкирского, Спасского и Неверкинского (по 2), Бековского, Заметчинского, Лунинского, Пачелмского, Сосновоборского, Тамалинского и Шемышейского районов (по 3).

Для характеристики обеспеченности населения дошкольными учреждениями используется такой показатель, как число детей, приходящихся на 100 мест. В 1991 г. оно составило 104 чел. К 2000 г. показатель снизился до 72 чел. Это было прямым следствием резкого снижения рождаемости в 90-е годы и фактором, который определил сокращение числа детских садов и мест в них. К 2015 г. число детей в расчете на 100 мест в дошкольных учреждениях увеличилось вследствие роста рождаемости до 111,0 чел. Возникла противоречивая ситуация: положительная тенденция роста рождаемости, имевшая место в начале нынешнего столетия, явилась основной причиной таких проблем, как возникновение дефицита мест в дошкольных учреждениях, появление очереди на эти места и во многих случаях переполнение групп в детских садах. Основным направлением решения этих проблем является строительство новых дошкольных учреждений и увеличение числа мест в имеющихся учреждениях, что особенно актуально для областного центра и некоторых городов области (например, в Кузнецке на 100 мест приходится 102 чел.). Эта проблема остра и во многих районах. Так, в Наровчатском районе, где число дошкольных учреждений сократилось в 9,0 раза, на 100 мест приходится 107 чел. В Малосердобинском районе, где работает лишь один детский сад, на 100 мест в 2012 г. приходилось 155 чел. К 2015 г. этот

показатель снизился до 100 чел. Более 100 чел. на 100 мест в дошкольных учреждениях характерно для Бессоновского (102), Бекковского (103) и Нижнеломовского (104) районов. В областном центре эта проблема очень остра, поскольку на 100 мест в дошкольных учреждениях приходится 139 чел. Данная тенденция, выявленная авторами в предыдущих исследованиях, сохраняется до настоящего времени [3].

Для динамики числа других типов образовательных учреждений характерны аналогичные тенденции. В частности, число дневных общеобразовательных учреждений сократилось с 916 в 1991/1992 учебном году до 336 в 2015/2016 учебном году, т.е. в 2,7 раза. В городах и поселках городского типа число этих учреждений сначала имело тенденцию к росту, увеличившись со 177 в 1991/1992 учебном году до 198 в 2000/2001 году. К 2015/2016 учебному году их количество снизилось до 150 [2]. Реформирование системы образования предполагало объединение многих школ, что коснулось и областного центра.

В сельской местности Пензенской области число дневных общеобразовательных учреждений уменьшилось с 799 в 1991/1992 учебном году до 186 в 2015/2016 году, т.е. в 4,3 раза. Во многих районах были закрыты малокомплектные школы, имело место объединение ряда школ.

Число вечерних общеобразовательных учреждений также сократилось: если в 1991 г. их было 22, то в 2015/2016 гг. осталось только 3, т.е. их число уменьшилось в 7,3 раза.

К образовательным учреждениям среднего профессионального образования относятся профессионально-технические и средние специальные учебные заведения. Как правило, это колледжи, большинство которых объединили в многопрофильные. За рассматриваемый период число средних специальных учебных заведений увеличилось с 32 в 1991 г. до 46 в 2008 г., а к 2015/2016 учебному году оно снизилось до 20 учреждений [2].

Число высших учебных заведений изменилось очень существенно: с 1991 г. до 2010 г. оно увеличилось с 4 до 20, в том числе число государственных вузов – с 4 до 15. В течение последних 7 лет оно уменьшилось до 12, в том числе число государственных вузов, включая филиалы – до 8. Основной причиной такой динамики является процесс укрупнения вузов, поскольку крупные вузы являются мощной научно-исследовательской базой региона и выполняют функцию подготовки высококвалифицированных специалистов на основе использования сильной материально-технической базы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Демографический ежегодник Пензенской области. – Пенза : Пензастат, 2016. – 262 с.
2. Пензенская область. Основные показатели развития с 2000 по 2015 г. Комплексный статистический сборник. – Пенза : Пензастат, 2016. – 530 с.
3. Симакова, Н. А. Изменения в территориальной организации образования Пензенской области в начале XXI в. / Н. А. Симакова, Э. Л. Вдовина // Университетское образование (МКУО-2016) : сб. ст. XX Междунар. науч.-метод. конф. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2016. – С. 22–23.

УДК 372.851

Марина Валерьевна Сорокина

г. Пенза, e-mail: sorokina_m@list.ru

Полина Александровна Шукайло

г. Пенза, e-mail: shukailopolina@mail.ru

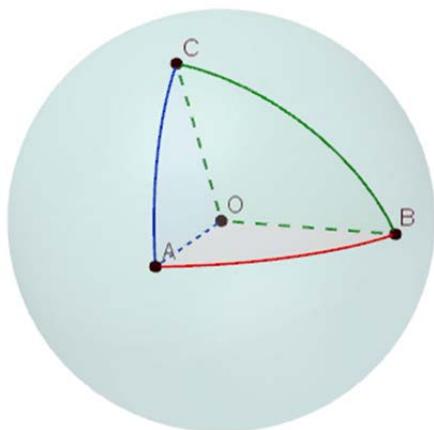
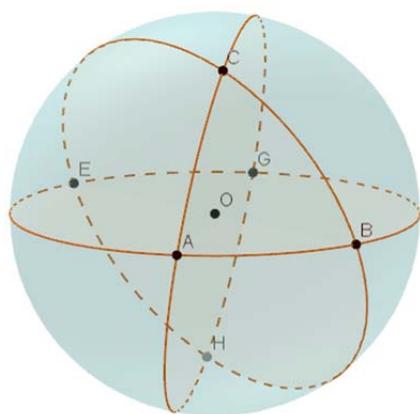
ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ СИСТЕМЫ ДИНАМИЧЕСКОЙ ГЕОМЕТРИИ GEOGEBRA ПРИ ИЗУЧЕНИИ СФЕРИЧЕСКОЙ ГЕОМЕТРИИ

В настоящее время идет активная информатизация образования, определяя необходимость совершенствования методик обучения различным предметам. Особенно остро эта необходимость проявляется в отношении методики обучения геометрии, как в школьном образовании, так и в вузовском, где все активнее начинают применяться системы динамической геометрии. Общей особенностью таких программных средств является возможность создания и использования для учебных целей динамических чертежей – геометрических конструкций, которые можно изменять при сохранении алгоритма их построения путем задания изменений одного или нескольких геометрических параметров. Мы предлагаем рассмотреть преимущества внедрения в процесс подготовки учителей математики в педагогическом вузе динамических чертежей на примере использования программы GeoGebra. Этот программный продукт обладает большими возможностями и является свободно распространяемым, что обуславливает его широкую известность.

В курсе геометрии, изучаемом студентами направления «Педагогическое образование» профиля «Математика», как правило, присутствуют вопросы, касающиеся изучения не только евклидо-

вой геометрии. Будущие учителя должны иметь представления об основных неевклидовых геометриях и их принципиальных отличиях от геометрии, изучаемой в курсе планиметрии средней школы. Одной из таких геометрий, имеющей непосредственное практическое применение, является геометрия сферы в трехмерном евклидовом пространстве. В курсе сферической геометрии мы ведем речь о ее аксиоматическом построении, а также об основных фактах, касающихся элементарной и дифференциальной геометрии сферы. Каким бы ни был уровень абстрактности излагаемого материала, возникает необходимость его визуализации для лучшего усвоения учащимися. Учитывая разный уровень подготовки студентов, иногда затруднительным бывает процесс верного выполнения ими чертежа, касающегося изображения различных фигур на сфере. Данный материал предполагает хороший уровень развития пространственных представлений у аудитории.

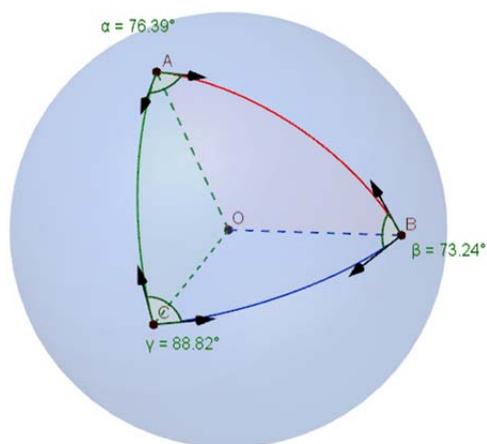
В рамках курса сферической геометрии рассматриваются основные фигуры на сфере: прямые, отрезки, двугольники, треугольники. Уже на этапе определения



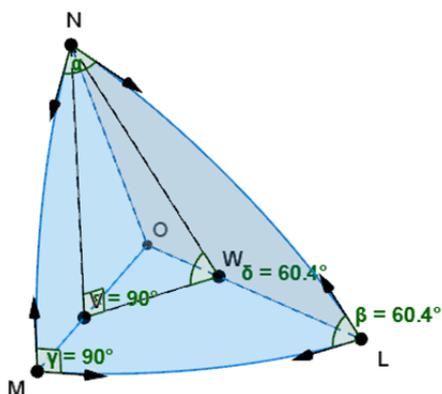
понятий можно предложить использовать иллюстрации, выполненные с помощью Geogebra. Определив прямую на сфере как большую окружность и отрезок как ее часть, мы акцентируем внимание на том, что для изображения отрезка необходимо изображения прямой, на которой он лежит. Если при работе с такими понятиями как отрезок и двугольник выполнение иллюстраций на доске и в тетради соответственно, не вызывает затруднений, то при изучении сферических треугольников может возникнуть первая трудность. Необходимо изобразить три отрезка, соединяющие три точки, не лежащие на одной прямой. Изображая три большие окружности, пересекающиеся

в шести точках, мы достаточно сильно нагружаем чертеж, что может помешать его хорошему восприятию. Система динамической

геометрии GeoGebra позволяет в любой момент времени скрыть или показать объект, выделить его часть, повернуть изображение. Тем самым мы можем продемонстрировать различные виды треугольников, выбрать самое наглядное положение больших окружностей, что на выполненном на доске чертеже невозможно. После работы с динамической средой можно уже предложить студентам самим произвести построения в тетради.



Одним из принципиальных отличий геометрии сферы от евклидовой геометрии служит утверждение о сумме углов треугольника. Доказательство утверждения о непостоянстве этой величины и пределах ее изменения требует больших временных затрат, и знания дифференциальной геометрии поверхности [1, 423]. Динамические возможности среды GeoGebra дают возможность студентам самостоятельно подойти к открытию этого факта и формулировке теоремы. Кроме того, мы можем наглядно представить треугольники с суммой углов, стремящейся к наименьшему и наибольшему возможным значениям. А также вызывает интерес треугольник, у которого все углы прямые. Выполнять построения для всех этих вариантов от руки просто не представляется возможным из-за нехватки времени. Однако, следует отметить, что алгоритм выполнения данного динамического изображения не так прост, и требует от преподавателя определенных временных затрат и изучения специальных возможностей программного продукта, которые находятся в библиотеке функций [2, 45], т.е. их нет на графической панели инструментов.



Использование систем динамической геометрии можно предложить и при изучении других элементарных фактов сферической геометрии. Например, можно продемонстрировать отличие от еще одного из самых известных фактов евклидовой геометрии – теоремы Пифагора. Соотношение между сторонами в прямо-

угольном треугольнике на сфере является базой для решения ряда метрических задач, поэтому доказательству этого факта необходимо уделить внимание. При изложении этого материала мы ведем рассуждения, опираясь на знания курса стереометрии средней школы, однако уже на этапе выполнения чертежа студенты должны проводить детальный анализ изученного ранее материала, касающегося понятия угла и треугольника на сфере. Исходя из правил параллельного проектирования, нельзя выполнять построения произвольно. Если же мы учитываем все требования к изображению пространственных фигур, то чертеж становится очень громоздким, занимающим большой объем времени. И здесь на помощь могут прийти средства компьютерной геометрии. Изобразив сферу, прямые на ней и прямоугольный треугольник, мы можем скрыть объекты, которые не будут непосредственно использоваться при доказательстве сферической теоремы Пифагора и теорем о соотношении между углами и сторонами прямоугольного треугольника. Кроме того, мы демонстрируем, что понятие угла между прямыми на сфере непосредственно связано с понятием двугранного угла в евклидовой геометрии и изображаем необходимые линии, опираясь на свойства параллельного проектирования. Например, мы видим, что касательная к окружности сферы и прямая, определяющая линейный угол двугранного угла являются параллельными, так как являются перпендикулярами к одной и той же прямой, и следовательно, углы сферического треугольника равны по величине двугранным углам, образованным плоскостями, проходящими через центр сферы и вершины сферического треугольника.

Использование системы GeoGebra положительно сказывается на восприятии излагаемого материала, развивает пространственные представления студентов, помогает самостоятельно установить некоторые отличия фактов евклидовой и сферической геометрий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Мищенко, А. С. Курс дифференциальной геометрии и топологии / А. С. Мищенко, А. Т. Фоменко. – М. : Факториал Пресс, 2000. – 448 с.
2. Введение в GeoGebra. – URL: <http://static.geogebra.org/book/intro-ru.pdf> (дата обращения: 21.09.2016).

Наталья Евгеньевна Стенякова
г. Пенза, e-mail: stenyakova-n@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН)

В современных экономических условиях, в условиях быстро меняющейся образовательной ситуации, как никогда остро стоит вопрос о подготовке инициативного, высококультурного, нестандартно мыслящего педагога – личности, способной ориентироваться в сложной социальной обстановке, стремящейся к профессиональному росту, профессиональной мобильности и саморазвитию.

Сегодня такие учителя востребованы еще и потому, что в образовательном пространстве России интенсивно развиваются вариативные, профильные и дифференцированные основы деятельности современной системы образования России. Согласно профессиональному стандарту педагога будущий учитель должен быть готов к работе с обучающимися разного социального статуса, уровня развития, информированности и воспитанности, уметь обучать их с помощью различных методик и т.д.

На современном этапе логика подготовки студентов предполагает систематичность и последовательность освоения учебного материала по дисциплинам педагогического цикла, оптимальность перехода от простых тем к более сложным.

Научно оформленные педагогические знания не могут быть непосредственно использованы в педагогической практике. Необходима особая методологическая и дидактическая работа по их трансформации в знания учебные и профессиональные. Педагогика, как учебный предмет, имеет особую логику построения.

Дисциплины педагогического цикла выступают базой освоения студентами сущности профессиональной деятельности, описывающей принципы, способы, приемы, средства, правила проектирования и конструирования образовательного процесса, программ обучения и воспитания, профессиональной педагогической деятельности и т.п.

Актуальным и сегодня остается вопрос о структуре, организационных формах и методах преподавания дисциплин педагогического цикла.

В условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта высшего образования перед преподавателем встает задача передать значительный объем информации студентам в достаточно небольшой промежуток времени, в этом ему могут помочь различные образовательные технологии.

Н. Н. Деева технологию рассматривает как последовательную взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение поставленных задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса [1].

Выбор той или иной технологии обучения определяется, прежде всего, спецификой содержания учебного предмета и способом его конструирования. Всякая перестройка в структуре учебного предмета влечет за собой перемены в способах преподавания. Становится очевидным, что процесс накопления и эмпирического (основанного на практике) отбора систем обучения должен быть совмещен с выбором цели и отработки системы контроля процесса обучения. Этому и способствует технологизация процесса обучения.

Образовательные технологии, реализуемые в подготовке будущего педагога, отличаются по уровню их применения, по научной концепции, лежащей в их основе, по ориентации на личностные структуры и т.д. Например, для осуществления эффективного взаимодействия студентов необходимо применять интерактивные технологии; для передачи и систематизации большого объема информации – информационные технологии.

В качестве образовательных технологий, направленных на развитие личности будущего учителя в процессе изучения педагогики, выступают кейс-технологии, исследовательские, проектные, тренинговые, игровые, портфолио, технология контекстного обучения и др. В основе данных технологий присутствуют: проблема – задача – диалог – самостоятельная деятельность – рефлексия.

Технологии контекстного обучения, включающие студента в профессиональный контекст в результате развертывания адекватных ему форм учебно-познавательной деятельности, воссоздающих предметное и социальное содержание будущей профессии. В данной технологии выделяют три базовые формы деятельности: учебную деятельность академического типа (лекции, практические занятия, самостоятельная работа как собственно учебная деятельность); квазипрофессиональную деятельность (деловые игры,

игровые формы занятий); учебно-профессиональную деятельность (научно-исследовательская работа, производственная практика).

Обучение, основанное на анализе конкретных ситуаций, позволяющих студентам осмыслить и проанализировать конкретные ситуации, выбрать вариант решения (кейс-технологии). Отличительной особенностью кейс-технологии является создание проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни или профессиональной деятельности. Кейс существенно отличается от традиционных учебных задач, так как представлен реальной ситуацией. Кейсы позволяют студентам вырабатывать решения, используя багаж теоретических знаний, т.е. они дают возможность проверить знание теории на практике.

Проектная технология заключается в разработке и реализации в учебном процессе проектов (системы планируемых и реализуемых действий, необходимых условий и средств достижения поставленных целей). Любой проект в обобщенном виде представляет собой замысел, реализацию, рефлекссию. Завершенность проекта как реализация замысла формирует у студента способность видеть собственное действие со стороны. Замысел проекта возникает внутри учебной деятельности как логическое продолжение учебной дисциплины. Данная технология включает в себя совокупность исследовательских и поисковых проблемных методов, творческих по самой своей сути. Она ориентирована на приобретение и применение новых знаний, умений, отношений, основанных на создании конкретного продукта (конспект урока, планирование кружка, разработка программ кружка, факультатива, сценариев географических мероприятий для школьников и т.д.).

Тренинговая технология, направленная на самостоятельное решение конкретных задач на основе интенсивного погружения в проблему, «отработку» одного из способов действий, формирование уверенности в своих действиях и способностях, корректирование профессионального поведения. Реализация данной технологии основана на разработанной системе задач, активной самостоятельной работе, межгрупповой дискуссии по полученным результатам, рефлексии.

Технологии, ориентированные на коммуникативное взаимодействие субъектов образовательного процесса и имитацию профессионально-педагогической деятельности (игра, диалог). Диалоговые технологии подчиняются законам диалога, принимающего факт существования множественности взглядов, точек зрения,

позиций, систем, ценностей. В диалоге выделяют две формы – внутреннюю и внешнюю. При создании условий внутреннего диалога предлагаются ситуационные задачи, обеспечивающие выбор решения из альтернатив; разрешение проблемных ситуаций; поиск суждений об определенном факте или явлении; решение задач, не имеющих однозначного решения; выдвижение гипотез и предложений.

Игровые технологии направлены на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором осуществляются соревновательность, решение проблемы, самоутверждение и самореализация. Игра (деловая, ролевая) имеет четко поставленную цель и соответствующие ей результаты. Она строится как целостное образование, охватывающее определенную часть учебного процесса, объединенного общим содержанием, сюжетом, правилами.

Технология исследовательского обучения осуществляется поэтапно, обеспечивая формирование у будущих учителей соответствующих компетенций. Она предполагает обучение проведению учебного и научного исследования. Данная технология способствует становлению компетенций, связанных с возможностью самостоятельно сформулировать проблему, цель, гипотезу, задачи, собрать данные, сформулировать выводы по проблеме.

При использовании современных образовательных технологий можно отметить не только «плюсы» но и «минусы»: увеличение нагрузки преподавателей при проектировании и реализации образовательного процесса по дисциплине; образовательная среда не всегда отвечает требованиям подготовки компетентного специалиста; недостаточная готовность преподавателя к выбору и использованию образовательных технологий; неполное осознание своей новой роли (организатора, консультанта); неполная обеспеченность учебного процесса дидактическими материалами (наборы задач и ситуаций, учебных пособий, отражающих современный уровень содержания и технологий); обилие используемых на занятии технологий, приводящих к перегруженности образовательного процесса и т.д. [2].

Таким образом, подход комплексного использования современных образовательных технологий в учебном процессе вуза определенно представляет интерес для студентов, изучающих дисциплины педагогического цикла, т.к. в первую очередь делается упор на предоставление возможности студентам изучить материал самостоятельно, т.е. на самообразование студентов. Во-вторых,

учитываются возможности каждого студента в процессе его подготовки (реализация акмеологического подхода).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Деева, Н. Н. Обучение опыту творческой деятельности на уроках экономической и социальной географии мира : учеб.-метод. пособие / Н. Н. Деева. – Биробиджан, 2010. – 134 с.

2. Николина, И. И. Современные педагогические технологии как фактор реализации компетентностной модели подготовки учителя географии / И. И. Николина // География в школе. – 2012. – № 4. – С. 46–56.

УДК 37

Ольга Петровна Сурина

г. Пенза, e-mail: o.surina2013@yandex.ru

Валентина Николаевна Морозова

г. Пенза, e-mail: mds97@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КЛАСТЕР КАК ИНСТРУМЕНТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВУЗОВ И ШКОЛ

В настоящее время к педагогу, являющемуся ключевой фигурой в образовании, предъявляются высокие требования. Помимо определенных личностных качеств (эмпатия, гуманизм, способность завоевывать доверие детей, педагогический оптимизм, коммуникативность, творческое начало личности, тактичность и т.п.), он должен обладать общепрофессиональными умениями и навыками, иметь базовые знания в педагогике и психологии, владеть мультимедийными технологиями, уметь применять и развивать систему эффективных методов обучения. Сегодня стали востребованы научно-исследовательские умения, навыки в проектировании учебно-воспитательных процессов, умение планировать учебные занятия в соответствии с разнообразными целями. Кроме этого, умение решать профессиональные задачи является главным фактором, который влияет на содержание подготовки учителя.

Большую роль в формировании профессионализма современного учителя, несомненно, играет его подготовка в вузе. Для того, чтобы она была продуктивной и ориентированной на потребности современного образовательного рынка труда, необходимо тесное

взаимодействие со школой, которое на сегодняшний день, безусловно, есть, однако анализ образовательной практики позволил выделить в нем ряд проблемных моментов.

В первую очередь – это отсутствие интеграции образовательных программ общего и высшего образования, углубления их взаимодействия и развития связей между ними.

Недостаточная мотивация школьников содержит в себе второе противоречие. Как правило, преподаватели вузов работают только со старшеклассниками, меньше всего они связаны с начальной школой, поэтому изначально упущенное формирование навыков обучения и самообучения не сможет в полной мере компенсировать проблемы, причины которых кроются на начальном и среднем этапе образования.

Третья проблема заключается в том, что школа обращается «к науке» только в экстремальных ситуациях: разработать концепцию развития школы, подготовить некоторые документы к очередному этапу лицензирования, аттестации и т.д.

И, наконец, последнее противоречие – выпускники педвузов по различным причинам не идут работать в школу.

Известные в настоящее время модели взаимодействия вуза и школы, на наш взгляд, обладают существенным недостатком – ограниченность в исполнении своих обязательств по отношению к школьнику. После поступления выпускников в вуз школа больше не несет ответственности за результаты образования и, естественно, считает свою миссию выполненной. В то время как вуз (особенно педагогический) испытывает потребность в установлении и расширении связей со школами, использовании их в качестве базовых и экспериментальных площадок.

Стержневой в профессиональной подготовке педагога является *идея соединения обучения с практикой*. Интеграция педагогического образования и школьной практики рассматривается нами как процесс единения (взаимопроникновения и взаимообогащения) сфер теории и практики, направленный на формирование готовности студента к профессиональной деятельности. Считаем, что для организации такого взаимодействия целесообразно использовать *кластерный подход* к развитию образования.

Кластер в педагогическом образовании – это совокупность территориально локализованных учреждений и организаций, взаимодействующих на основе соглашений и участвующих в реализации научных, образовательных и инновационных целей подготовки специалистов образования [1].

В Пензе проект по формированию нового образовательного пространства реализуется при тесном взаимодействии образовательных учреждений, Пензенского государственного университета, при поддержке Управления образования г. Пензы и Министерства образования Пензенской области.

При разработке моделей взаимодействия Педагогического института имени В. Г. Белинского и учреждений общего образования мы опирались на следующие принципы:

- принцип открытости, который реализуется посредством обеспечения способности выбора своего пути развития ОУ;
- принцип адаптивности, который обеспечивает гармоничные взаимоотношения внутри взаимодействующих коллективов и связей ОУ с социальным окружением;
- принцип системности, который формирует способность ОУ выстраивать собственную образовательную траекторию;
- принцип доступности, который ориентирован на ближайшие перспективы развития ОУ, широкий доступ к образованию учеников и их родителей;
- принцип культуросообразности, который способствует максимальному использованию ОУ культуры той среды, общества, региона, в которой оно находится;
- принцип сотрудничества, который проявляется в создании благоприятных условий для самореализации и развития личности одаренных детей и подростков, организации совместной жизнедеятельности взрослых и детей;

Целями создания педагогического кластера в системе регионального образования мы определили:

- повысить качество подготовки будущих учителей, социально и профессионально мобильных и конкурентоспособных на рынке труда;
- обеспечить инновационный характер деятельности вуза и ОУ региона;
- интеграция образования, науки и педагогической деятельности;
- развитие учебной, материальной и методической базы учебных заведений образовательного кластера.

Участники педагогического кластера *взаимодействуют по следующим направлениям:*

1. Информационно-познавательное, в рамках которого организуется проведение факультативов, кружков, лекториев, научно-

практических конференции, консультаций, экскурсий в «Интерактивный музей занимательных наук», Музей истории педагогического образования, Геологический музей, Музей археологии, Минералогический музей, Ботанический сад им. И. И. Спрыгина и др.

2. Проблемно-аналитическое, которое включает в себя подготовку и проведение мастер-классов проблемных семинаров, круглых столов, как для обучающихся, так и для преподавателей, а также совместное занятие исследовательской и проектной деятельностью.

3. Профориентационное, в рамках которого осуществляется допрофессиональная подготовка школьников старших классов к поступлению в вуз (конкурсы, олимпиады, конференции, проектная деятельность, профильная летняя смена физико-математической школы, школа юного психолога и т.д.).

4. Внеурочная деятельность, предполагающая организацию и проведение мероприятий различной направленности для обучающихся.

Педагогический институт реализует все ступени подготовки педагогических кадров – бакалавров, магистров и аспирантов. Однако даже при довольно высоком уровне готовности к педагогической деятельности личностная и профессиональная адаптация выпускника педагогического вуза может протекать длительно и сложно. Любой педагог, начинающий работать в школе, неизбежно сталкивается с: проблемами профессионального плана, связанными с широким спектром работы и необходимостью хорошо ориентироваться в педагогике школы; проблемами, связанными с организацией своей профессиональной деятельности; проблемами интеграции в педагогический коллектив, взаимодействия и взаимопонимания с коллегами и с администрацией; эмоциональными проблемами, связанными с освоением новой социальной роли.

Кроме того, внедрение новых образовательных стандартов в школе порождает дополнительные трудности в профессиональной адаптации начинающего учителя, который оказывается в ситуации неопределённости на пути к интеграции в новые образовательные условия, что неизменно усложняет процесс профессиональной адаптации. Именно для обеспечения комфортного вхождения в профессиональную деятельность в рамках работы кластера создана «Школа молодого учителя». Данное направление работы включает в себя комплекс мер, способствующих повышению квалификации молодого учителя до уровня, на котором он был бы способен моде-

лизовать собственную профессиональную деятельность с учётом требований, предъявляемых ФГОС.

Условно можно выделить следующие блоки в рамках работы «Школа молодого учителя»:

1) *диагностика* профессионального, поведенческого и личностного развития личности педагога.

2) *проведение семинаров* преподавателями вуза и лучшими педагогами школ: психолого-педагогические основы образовательной деятельности, современные педагогические технологии, педагогика творческого саморазвития, методическая компетентность учителя, имидж современного учителя.

3) *реализация психологами вуза программы тренингов*, направленной на содействие успешной социально-психологической адаптации молодых учителей, помощь в установлении эмоционального контакта с коллективом, создание атмосферы сотрудничества, формирование уверенности в себе, принятие коллективных решений, отработку различных способов межличностного восприятия, осознание педагогами своих личностных особенностей.

Профессиональное становление педагога проходит тем успешнее, чем шире возможности его самореализации в профессиональной деятельности.

Однако на этом наше сотрудничество не заканчивается. В рамках работы кластера ведется тесное сотрудничество преподавателей вуза и педагогов школ по вопросам создания и внедрения в практику различных видов инноваций. И здесь нам видится большое поле деятельности для взаимодействия педагогической науки и практики. Важным аспектом данного направления является научно-педагогическое сопровождение коллективов образовательных учреждений в регионах. И такой опыт на протяжении ряда лет у нас уже присутствует. С педагогами и руководителями образовательных организаций по специальным проектам и программам проводятся научно-практические семинары по самым актуальным проблемам педагогической теории и практики («Управление качеством образовательного процесса», «Современный урок: проектирование и диагностика», «Педагогические технологии в решении проблемы эффективности и качества образования», «Взаимодействие школы и семьи» и др.). Особое внимание уделяется освоению образовательных технологий. Именно они сегодня становятся основой для устойчивого развития образовательной системы, т.к. традиционная технология обучения с позиций устойчивого развития является малоэффективной.

Становление профессионала невозможно без грамотной организации образовательной среды вуза, которая призвана формировать профессиональную компетентность будущего учителя. Взаимодействие вуза и школы в рамках образовательного кластера как раз и позволит создать такую образовательную среду, которая повысит конкурентоспособность всех субъектов кластера, обеспечит подготовку высококвалифицированных специалистов в оптимальные сроки.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Соколова, Е. И. Термин «Образовательный кластер» в понятийном поле современной педагогики / Е. И. Соколова // Непрерывное образование: XXI век. – 2014. – № 2 (6). – С. 153–160.

УДК 8209

Валерий Алексеевич Сухов

г. Пенза, e-mail: rendom@yandex.ru

С. А. ЕСЕНИН И ИМАЖИНИЗМ

В русской литературе первой четверти XX в. широкое распространение получили модернистские и авангардистские тенденции, оказавшие значительное влияние на литературный процесс. Творческий путь С. А. Есенина отразил особенности развития русской поэзии в 10–20 гг. XX в., когда ее художественные искания во многом определяли различные направления, течения и литературные объединения. Особую роль в поэтической судьбе Есенина сыграло увлечение имажинизмом. Этим во многом объясняется актуальность исследования проблемы «Есенин и имажинизм». Имажинизм наряду с символизмом, акмеизмом и футуризмом стал одним из модернистских течений, возникновение которых было характерно для эпохи Серебряного века. Эти течения при всем отличии имели общие черты. Они отразили новые общественно-исторические условия в жизни России и культурный ренессанс, обусловленный ими. Модернисты искали особые художественные средства для передачи всей глубины трагических противоречий начала XX в. Реалистические средства представлялись им недостаточно выразительными, устаревшими для воспроизведения душевного состояния человека с «разорванным сознанием».

Почти все выдающиеся поэты начала XX в., среди которых А. Блок, В. Маяковский, Н. Гумилев, прошли через горнило модернизма, сознавая, что новые художественные открытия можно было совершить, лишь творчески развивая и переосмысляя устоявшиеся традиции. Теория и практика модернистских течений не оставалась неизменной, а также находилась в постоянном развитии. Творческие эксперименты модернистов, призванные подтвердить художественные установки, часто опровергали их жезнеспособность. Придавая форме особое значение, многие модернисты превращали поиски художественных средств в самоцель искусства, забывая о его содержательной стороне. При этом необходимо отметить такую закономерность: если вначале модернистские течения влияли на поэтов как «формальные школы» на стадии обретения мастерства, то затем сами эти течения менялись под воздействие наиболее талантливых поэтов, их представляющих.

Период увлечения имажинизмом (1919–1923 в творчестве С. А. Есенина был одним из самых сложных и противоречивых. Многие проблемы, связанные с его изучением, до сих пор не решены. Главная из них заключается в определении той роли, которую сыграл имажинизм в идейно-художественной эволюции Есенина. Это обусловлено тем, что в есенинской поэзии одновременно развивались и взаимодействовали реалистические и модернистские тенденции, элементы имажинистской поэтики соединялись с характерными чертами символизма. Ключевые аспекты проблемы «Есенин и имажинизм», раскрывающие своеобразие теории и практики есенинского имажинизма, требуют монографического исследования. Целесообразно исходить из программного заявления Есенина, в котором определил свое отношение к образной стороне поэтического искусства: «В стихах моих читатель должен главным образом обращать внимание на лирическое чувство и ту образность, которая указала пути многим и многим молодым поэтам и беллетристам. Не я выдумал этот образ, он был и есть основа русского духа и глаза, но я первый развил его и положил основным камнем в моих стихах» [1, 223].

Стремление к обновлению поэтического языка через образотворчество и осознанная необходимость создания собственной поэтической школы обусловили активное участие Есенина в основании имажинизма как нового литературного течения. Есенин по праву считал себя одним из создателей этой школы, поставившей во главу угла метафору как основополагающий поэтический образ.

По его мнению, Шершеневич и Мариенгоф отразили лишь внешнюю сторону имажинизма, трактуя образ как самоцель поэтического искусства. В есенинском понимании «органический образ» был главным средством художественной выразительности. Именно Есенин теоретически обосновал в трактате «Ключи Марии» (1918) и воплотил в художественной практике идеи русского имажинизма, определив его национальное своеобразие мифологической основой своей образности. Народная мифология явилась одним из главных источников образотворчества Есенина, а мифологическая параллель «природа-человек» стала основополагающей для его поэтического мироощущения. Именно поэтому есенинскому имажинизму больше всего подходит определение «мифологический имажинизм». «Мифологический имажинизм» Есенина отличался от стилизации в духе славянской мифологии, характерной для эпигонов символизма, акмеизма и новокрестьянской поэзии, новаторским переосмыслением народных традиций и соответствовал духу современной поэту эпохи. В есенинском понимании имажинизм – это искусство, основанное на смелом поэтическом образе, имеющем глубокие мифологические корни.

Истоки имажинизма можно обнаружить уже в первых стихотворениях поэта. В трактате «Ключи Марии» (1918) была теоретически обоснована есенинская поэтическая система. В образном плане поэзия Есенина претерпела существенные изменения. Его усложненные многоступенчатые «корабельные образы» и «ангелические образы» – символы приобрели новые черты, характерные для модернистской поэтики. Основополагающим для Есенина-имажиниста стал принцип соединения образных антитез, построенный на сочетании высокого и низкого стилевых планов. В этом он был близок А. Мариенгофу, который призывал: «Как можно глубже всадить в ладони читательского восприятия занозу образа. Подобные скрещивания чистого с нечистым служат способом заострения тех заноз, которыми ...щитинятся произведения современной имажинистской поэзии» [2, 34]. Обновление поэтической формы у Есенина коснулось размеров стиха и принципов его рифмовки. Есенин использовал в это время и акцентный стих, и полиритмию, и верлибр, а также неравносложные, составные и разноударные рифмы. Принцип контраста лежал в основе есенинских смысловых рифменных пар, что помогало передать сложную гамму чувств лирического героя поэта.

Имажинизм сыграл особую роль в идейной и творческой эволюции Есенина. Гениальность великого русского поэта ярко проявилась в том, что именно в период своих имажинистских исканий он наиболее остро смог почувствовать и с потрясающей художественной силой выразить трагический смысл происходящих в России событий, подтверждением чего стали его «маленькие поэмы» «Кобыльи корабли» (1919) и «Сорокоуст» (1920). Есенинский имажинизм стал своеобразной формой протеста против подавления человеческой личности и отразил особенности романтического мировосприятия поэта. Не имажинизм «уводил» Есенина от революции, а разочарование в последствиях революционных преобразований стало причиной его имажинистского бунтарства. В трагедии «Пугачев» (1921) Есениным была предпринята удачная попытка расширить жанровые рамки имажинизма через обращение к исторической теме, которая прямо проецировалась на современность. Новаторство Есенина-драматурга проявилось в том, что развитие действия в его исторической трагедии определялось противоборством «корабельных» и «ангелических» образов, несущих основную смысловую нагрузку.

Об эволюции есенинских исканий, связанных с имажинизмом, можно судить по поэме «Черный человек» (1923–1925), в которой был отражен процесс перехода от усложненной образности к характерному есенинскому образу-символу. Что касается творческой эволюции поэта, то нельзя не признать того, что именно увлечение имажинистскими изобразительными поисками помогло Есенину раскрепостить свой поэтический стиль, преодолеть влияние Клюева, Блока и Белого, ярче определить свою поэтическую индивидуальность. Имажинизм предоставил Есенину полную свободу для самых смелых экспериментов, без чего не было бы и выдающихся художественных достижений поэта. Есенин по-своему трактовал имажинистский принцип сочетания «чистого» и «нечистого» в образе. «Чувство родины», которого были лишены есенинские собратья-имажинисты, «очищало» самые эпатажные его образы, и «чистое» начало в них всегда побеждало «нечистое». Подтверждение этому мы находим в маленькой поэме «Исповедь хулигана» (1920). Есенин критически относился к национальному нигилизму Шершеневича и Мариенгофа, видя в нем одну из главных причин их творческих неудач. На самом деле, имажинистская установка на преднамеренный эпатаж, которую Шершеневич и Мариенгоф воспринимали как «игру», для Есенина стала одним из

источников его нравственной трагедии, о чем сам поэт рассказал с предельной искренностью в «Москве кабацкой» и «Черном человеке».

Историю русского имажинизма можно разделить на четыре этапа. Первый (1913–1918) – доорганизационный, когда Есенин, Шершеневич и Мариенгоф, каждый своим путем, шли к созданию новой «формальной школы», поставившей во главу угла в поэтическом искусстве образ. В 1918 г. Шершеневич заявляет о рождении «имажионизма» в статье, подписанной псевдонимом Григорий Гаер. Есенин определяет в «Ключах Марии» национальные особенности русского имажинизма, создает его «философию». Мариенгоф апробирует один из основополагающих принципов поэтики имажинизма, соединяя «чистое» и «нечистое» в образах в стихах, опубликованных в коллективном сборнике «Исход» (1918), вышедшем в Пензе. Второй этап (1919–1921) – период создания группы имажинистов, опубликования имажинистской декларации, основных теоретических работ и целого ряда коллективных и авторских сборников. В это время имажинизм, став одним из самых заметных модернистских течений, оказывал значительное влияние на представителей других направлений. Тогда же определились самые характерные черты имажинистской поэтики и наметились принципиальные расхождения в понимании сущности имажинизма между Есениным и Шершеневичем. Третий (1922–1924) – этап размежевания в среде имажинистов, внутренней полемики, которая привела вначале к разделению группы на два крыла, а затем к реформированию теоретических основ имажинизма. В «Почти декларации» (1923) и декларации «Восемь пунктов» (1924) имажинисты заявляют о коренном изменении своих творческих установок, перед собой они ставят задачу – создать образ своей эпохи. Четвертый (1924–1927) этап начинается после заявления Есенина о роспуске имажинистской группировки, сделанном в 1924 г., и завершается официальным объявлением имажинистов о ликвидации своего литературного объединения. В истории русского имажинизма Есенин сыграл одну из ведущих ролей, во многом определив эволюцию этого модернистского течения. Поэтому целесообразнее, на наш взгляд, заострить внимание не на том, как имажинисты негативно влияли на Есенина, а, наоборот, показать, как менялись под есенинским влиянием теория и практика русского имажинизма. Учитывая значение имажинизма в творческих исканиях Есенина, нельзя впадать в другую крайность, ставя знак равенства между

имажинизмом и Есениным. Ни один большой художник не умещался в рамки той «формальной школы», которая была необходима для него в период становления и совершенствования мастерства. Несомненно то, что Есенин как уникальное явление русской литературы XX в. неизмеримо шире и масштабнее литературного течения, к которому он принадлежал. Тем более, что отношение к имажинизму у поэта менялось от восторженного в 1919 г. до критического в 1925 г. При этом неизменной оставалась сущность «мифологического имажинизма» Есенина, с его «органическими образами», отразившими особенности «русского духа и глаза». Опыт новаций есенинского имажинизма доказывает, что подлинные художественные достижения возможны лишь тогда, когда есть опора на национальные традиции искусства. Проблемы новаторского переосмысления традиций открывают новые перспективы исследования современной литературы применительно к художественным исканиям новоявленных модернистов и авангардистов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Есенин, С. А. Полное собрание сочинений : в 7 т. 9 кн. / С. А. Есенин. – М. : Наука : Голос, 1995–2002. – Т. 5.
2. Мариенгоф, А. Б. Буян-остров. Имажинизм / А. Б. Мариенгоф // Поэты – имажинисты. – СПб. : Пб. Писатель ; М. : Аграф, 1997.

УДК 94 (47). 084.3

Ольга Александровна Сухова

г. Пенза, e-mail: savtemp@yandex.ru

РЕВОЛЮЦИЯ 1917 г. В ДЕРЕВНЕ: РЕАЛИЗАЦИЯ ОБЩИННОГО АРХЕТИПА

Финальным аккордом величайшей трагедии XX столетия стал своеобразный традиционалистский взрыв, явившийся реакцией «крестьянского мира» на вызовы внешней среды (противоречия модернизационных процессов помноженные на тяготы военного времени предопределили вползание страны в затяжной цивилизационный кризис).

По мере нарастания социально-политических проблем и военных поражений активизировался и поиск защитной реакции

социума, вылившийся в реанимацию архаичного нравственного идеала о «Правде-Воле». Особенно очевидным этот процесс становился на фоне «отпадения» крестьянства от идеи о «народном царе», как о «помазаннике божьем», утраты элемента, цементирующего основание привычной «картины мира». События весны-осени 1917 г. прекрасно иллюстрируют все вышеизложенное.

Теперь, в ситуации «без государства», крестьянству была предоставлена уникальная возможность воплощения на практике веками вызревавшего в сознании идеала социального мироустройства. И, надо сказать, «самое реликтовое сословие» в российской истории оказалось весьма деятельным и не преминуло воспользоваться выпавшим на его долю шансом коренного преобразования «образа мира». Движение поистине приобретает характер массового: если в марте в империи им было охвачено только 34 уезда, то в апреле уже 174, в мае – 326, в июне – 280, в июле – 325 уездов [1, 83].

Крестьянство демонстрировало дуализм своего социального поведения. С одной стороны, впечатляет способность крестьян к самоорганизации: «...первыми на самый многочисленный съезд общероссийского уровня съехались представители самого забитого сословия» [2, 104].

С другой, следует учитывать отсутствие в крестьянском сознании даже помыслов о радикальном переустройстве общероссийской власти или о возрождении православной веры. Отмечается и тот факт, что крестьяне с самого начала весьма настороженно относились ко всем политическим партиям, в том числе и эсеровской. Завершающий же этап общинной революции – погром имений, отнюдь не был обусловлен хозяйственным интересом, носил отчетливо выраженный иррациональный характер, что позволило выдвинуть в качестве важнейшего фактора социальной динамики общинную психологию крестьян с ее не только «коллективным долготерпением», но и «вспышками стадной ярости» [2, 110–112].

Практически с мая 1917 г. в Пензенской губернии развернулось так называемое «лесорубное движение» (вырубка и хищение заготовленного леса с государственных и владельческих дач). Хищение леса производилось по свидетельству представителей уездной милиции «всеобщим», «скопом». Крестьяне объясняли свои действия «постановлением их общества о вырубке леса», заявляли, что «лес по новому закону теперь принадлежит им», «теперь свобода, народное право», и угрожали лесным сторожам расправой и убийствами: «Не попадайтесь нам в лесу – перебьем...

Лес наш и делаем в нем что хотим...» [3, 47–48; 4, 249]. Массовый и стихийный характер порубок и хищений леса в условиях отсутствия необходимого количества охраны и представителей силовых ведомств (нередко – один милиционер на волость) порождали у участников «лесных беспорядков» чувство безнаказанности, а, следовательно, убежденности в правоте своих поступков.

Ажиотажный интерес крестьянства к казенным и владельческим лесам был весьма характерным явлением и в предыдущие эпохи: порубки в лесных дачах традиционно приобретали характер стихийных бедствий в период крестьянских возмущений. Подобным образом крестьяне пытались реализовать свое древнейшее право на «заимку» – захват любого участка необработанной земли, сохранившееся в виде одной из основных мифологем в социальной памяти народа.

Так же как и захваты лугов и покосов (наибольшее распространение получили в летние месяцы), борьба за лес носила сезонный характер. В осенний период, после окончания уборки зерновых и в преддверии холодов движение приняло еще более массовые формы: «...на порубки выезжают целыми волостями. Причем отдельные домохозяева очень часто запасаются лесом в большем количестве, чем это нужно для хозяйства. Идет настоящий спор, боятся нарубить меньше чем соседи, равняются по максимальному запасу.... Остановить «тягу леса» не мыслимо» [5, 36]. Лес обращался в постройки, в дрова, пережигался в уголь, распиливался в тем и сейчас же сбывался, наконец, накапливался на дворах и задворках в виде целых штабелей. С другой стороны, характеристика данной формы крестьянского движения позволяет представить эволюцию мотивационной модели: от осознания невозможности удовлетворения собственной потребности в топливе и строительных материалах до формирования ситуации массового психоза, когда масштабы порубок уже теряют рациональное обоснование в крестьянском сознании. В ряде корреспонденций с мест «порубочное движение» определяется как более существенное проявление противоправных действий крестьянства («самовольства и самоуправства»), даже по сравнению с земельными захватами [5, 9].

Динамика крестьянского протестного поведения отличалась не только сезонным характером, что объяснялось высокой степенью природообусловленности крестьянского хозяйства, преобладанием организованных форм движения на начальном этапе и смежной приоритетов и ростом стихийности в осенние месяцы, что

напрямую вытекало из своеобразия политической ситуации в стране, но и усилением темпов и масштабов процессов массовизации. К представлению о слабости власти, а, следовательно, ее неспособности разрешить наличествующие противоречия, добавилась угроза голода по причине неурожая в губерниях региона и расстройства продовольственного хозяйства страны в целом, что способствовало тиражированию фрустрационных переживаний и росту социальной конфликтности. На практике первоначально это выразилось в появлении таких форм протеста как массовое сопротивление вывозу хлеба из волостей, захваты мельниц, продовольствия, фуража, снятие урожаев в садах и полях частных владельцев и т.д. [5, 28–29]. Не случайно поэтому, данное направление протеста имеет тенденцию к резкому увеличению своего масштаба в июле и сохранению высоких показателей в дальнейшем. По всей вероятности, именно это стало основной причиной роста погромных настроений и аналогичных форм поведенческой практики в сентябре-октябре 1917 г.

Так, например, с 30 октября по 1 ноября 1917 г. были разгромлены имения землевладельцев Айсы и Усмана Кильдеевых при деревне Потуловка Пяшинской волости Инсарского уезда. «Часть имущества сожжена, часть ограблена так, что хозяева сами чуть-чуть могли спастись. В погромах участвовало все население, не исключая и женщин сел Пятинского и Казеевского... Крестьяне прибыли с 300 подводками, ...частью вооруженные револьверами и другим оружием, шла страшная суматоха...» Хозяева, обращаясь с жалобой к уездному комиссару, оценили ущерб в 320 тыс. руб. [6, 27–31].

Всего, по подсчетам В. Шварева, в сентябре в Пензенской губ. было разгромлено 49 имений, в октябре – 115 и в ноябре – 82, т.е. за три месяца ликвидировано 246 имений из 267 (за май-ноябрь). Если учесть, что в 1916 г. в губернии насчитывалось 1280 частновладельческих хозяйств, разгрому в 1917 г. подверглось 20,8 % имений, причем по отдельным уездам (например, Наровчатский) эта участь постигла две трети усадеб [7, 60].

Таким образом, разрушение привычных основ жизнедеятельности аграрного общества, спровоцированное воздействием модернизационных процессов и отягощенное синдромом «позиционной» войны и пораженческими настроениями, в конечном итоге привело к взрыву традиционалистских иллюзий в национальном самосознании и возрождению архаичных мифологем, что следует

рассматривать в качестве защитной реакции на внешние факторы, подрывающие стабильность систем аграрного общества, благополучие которого не один век ассоциировалось с незыблемостью культурно-бытовых устоев.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Яковлев, Я. А. Крестьянская война 1917 года / Я. А. Яковлев // Аграрная революция. Крестьянское движение в 1917 году. – М., 1928. – Т. 2.
2. Булдаков, В. П. Красная смута. Природа и последствия революционного насилия / В. П. Булдаков. – М., 1997.
3. ГАПО. Ф. 206. Оп. 1. Д. 17.
4. ГАПО. Ф. 206. Оп. 1. Д. 36.
5. ГАПО. Ф. 206. Оп. 1. Д. 45.
6. ГАПО. Ф. 206. Оп. 1. Д. 37.
7. Шварев, В. Борьба за установление и упрочение Советской власти в Пензенской губернии / В. Шварев. – Пенза, 1953.

УДК 378.14

Екатерина Олеговна Тишкина

г. Пенза, e-mail: Parshina.E.O@mail.ru

Роман Сергеевич Сердюков

г. Пенза, e-mail: r-serdyukov.serdyuckov@yandex.ru

ИНФОРМАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ БИБЛИОТЕК В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПОЛЕ СТУДЕНТОВ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

На протяжении многих лет библиотеки являли собой вершину возможности сбора, каталогизации и оперирования информацией. Именно библиотеки формировали собой основную базу знаний человечества, и на их основе выстраивался дальнейший научный и образовательный процесс. И по сей день на законодательном уровне за этими учреждениями закреплены информационная, культурная и просветительская функции.

Во многом именно поэтому современное образовательное учреждение сложно представить в отрыве от библиотек и библиотечных фондов. Однако, за последние годы, положение библиотек в современном информационном пространстве подлежит серьёз-

ному пересмотру. Согласно мнению некоторых ученых библиотечные структуры, в их современном состоянии, полностью удовлетворяют всем потребностям образовательного процесса. Данного мнения придерживаются А. С. Румянцева, Л. А. Казаченкова, А. П. Вершинина [1, 45]. Однако существует группа ученых с иным мнением, согласно которому библиотеки сейчас отступили на второй план в связи со всеобщей доступностью информации благодаря сети интернет. Например, В. К. Степанов в своих работах рассматривает «падение роли и значения печатного документального массива в системе информационных коммуникаций общества» [2, 2]. По мнению автора, функциональная ниша, которую занимали библиотеки на протяжении всего развития человеческого рода, достигла, на данный момент, своего минимума. У человека больше нет необходимости обращения к неполному списку источников в ближайшей библиотеке, если он имеет возможность получить весь объем информации с комментариями и отсылками в краткое время в электронном формате, без необходимости адаптирования информации [3, 197]. Смена цивилизационной парадигмы, которая основана на переходе к цифровой системе коммуникаций, выдавливает библиотеку в ее традиционном виде из общественного производства. Причиной тому проблема формирования, распространения, хранения и использования документальных массивов, которые в цифровой форме подчиняются иным законам.

Однако не стоит делать поспешных выводов и говорить о полном нивелировании эффективности библиотек. Даже в современном студенческом сообществе высоко ценится возможность получения эксклюзивной информации непосредственно в библиотечных фондах. Одним из примеров создания современного формата доступа к источникам библиотек можно привести Российскую Государственную Библиотеку. Скорее необходимо говорить о скором реформировании их целей и задач, а также выполняемого функционала. В современном состоянии библиотеки более не выполняют в полной мере информационную и просветительскую функцию. Но перед работниками библиотечного дела сейчас открывается возможность не массовости предоставления информации, а повышения её качества и аргументированности. Сейчас библиотечные фонды могут помогать собирать, оценивать, каталогизировать, систематизировать, а главное оцифровывать накоплен-

ные человечеством знания. В таком случае сама первичная цель библиотечного дела переместится в цифровое пространство, в то время как существующие площади будут обеспечивать сохранность имеющихся экземпляров документации, формировать пространство для агрегации новой информации, а также предоставлять доступ к цифровым копиям через предоставление специализированного цифрового доступа к сети интернет. В Пензенской области подобный функционал частично берёт на себя ГБУК Пензенская областная библиотека им. М. Ю. Лермонтова, через которую посетители и, в том числе, студенческая аудитория может ознакомиться как с уникальными документами-достоиниями Пензенской области даже без физического обращения в библиотеку, так и с источниками всероссийского значения.

Таким образом, перед существующими библиотеками возникает потребность в выполнении ряда условий, среди которых можно обозначить необходимость оцифровывания текущей документации, автоматизация рабочих процессов, в том числе благодаря сети интернет и применению облачных хранилищ, а также создание благоприятного пространства для обеспечения использования посетителем как сети интернет в общем, так и информацией из текущего фонда. Помимо прочего необходимо обеспечить возможность быстрого оперирования полученной информацией, а также ее ретранслирования.

Для упрощения и унифицирования процесса исполнения поставленных задач были сформированы специальные методики автоматизации документооборота, которые в данный момент активно внедряются во все государственные и частные структуры. В настоящее время автоматизация управления документами является одним из приоритетных направлений государственной политики. Об этом свидетельствуют многочисленные нормативные акты, в том числе федеральные законы, посвященные информации, информационным технологиям, защите информации, электронной подписи; федеральные целевые и государственные программы, посвященные проблемам информационного общества; постановления и распоряжения Правительства Российской Федерации по вопросам электронного документооборота.

Правовая база регулирования отношений, касающихся использования в библиотеках новых информационных технологий,

заложена и в профильном законодательстве. Закон РФ «О библиотечном деле» (1994) рассматривает библиотеку как информационное учреждение, обеспечивающее свободный доступ пользователей к информации и осуществляющей сбор, обработку, упорядочение, хранение и использование информационных ресурсов (ст. 1, 5, 6). В Федеральном законе «Об информации, информатизации и защите информации» (1995) детально отражены права субъектов, участвующих в информационных процессах и информатизации, а библиотека напрямую отнесена к информационным системам (ст. 2, 3). Правовому регулированию разработки и производства информационных систем, технологий и средств их обеспечения посвящена отдельная 1 глава 198 закона, непосредственно касающаяся деятельности библиотек, связанной с созданием и использованием БД и электронных каталогов (ст. 16–19) [4, 51]. Внедрение цифровых приложений в библиотечные процессы позволяет оптимизировать технологические циклы, повышает их производительность при одновременном сокращении трудозатрат. Наибольшей эффективностью отличается внедрение цифровых приложений в специфические процессы библиотечной деятельности – каталогизацию и организацию фонда

Таким образом, мы удостоверяемся, что современные тенденции в рамках реформации образовательного процесса, а также распространения информации сейчас максимально актуальны для библиотечного дела. При выполнении вышеобозначенных задач, у библиотек есть шанс стать не просто атавизмом в образовательном процессе, а переосмыслить свои задачи и максимально подстроиться под текущие, все возрастающие, требования информационного общества.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Румянцева, А. С. Автоматизация документационного обеспечения управления библиотекой / А. С. Румянцева // Научные и технические библиотеки. – 2014. – № 7. – С. 45–48.
2. Степанов, В. К. Манифест библиотек цифровой эпохи / В. К. Степанов. – URL: <http://www.calameo.com/read/0034547383b7da70af379>
3. Документ в современном обществе: между прошлым и будущим : тез. X Всерос. студ. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 7–8 апреля 2017 г. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2017. – 363 с.
4. Бойкова, О. Ф. Правовая среда библиотеки : учеб.-практ. пособие / О. Ф. Бойкова, В. К. Клюев. – М. : Либерей-Бибинформ, 2011. – 224 с.

Наталья Викторовна Толкачева

г. Пенза, e-mail: press_pgu@mail.ru

**ИНОСТРАННЫЕ СТУДЕНТЫ КАК ФАКТОР
ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОСТРАНСТВА РЕГИОНАЛЬНОГО ВУЗА
(НА ПРИМЕРЕ ПЕНЗЕНСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА)**

Образование давно перестало восприниматься как процесс передачи и освоения знаний, умений и навыков. Сложным культурным процессом, личностно-ориентированной культурной деятельностью образование называет Н. Л. Клячкина. С этой точки зрения ученый рассматривает образование как систему условий для личностного становления, культурного саморазвития.

Главным направлением построения и развития любого образовательного учреждения является создание условий для культурного развития обучаемого, формирование образовательного пространства.

Категория «пространство» в современной науке является одной из определяющих, в том числе и в педагогике. Образовательному пространству посвящены научные исследования М. Я. Виленского, В. И. Гинецинского, В. Я. Конева, Е. В. Мещеряковой, В. И. Панова, В. И. Слободчикова, И. Г. Шендрика, И. Фрумина, Б. Эльконина и других ученых.

Опираясь на позиции ряда исследователей (Ю. М. Гришаева, Э. К. Семерханова, Ф. К. Тугуз, А. В. Шумакова и др.), касающиеся категории «образовательное пространство», обогатив их ценностно-мотивационным и смысловым восприятием субъектов образования, определим образовательное пространство как разновидность социального пространства, целостную, открытую систему элементов, детерминированных взаимодействиями в образовательных системах, и их восприятием, смысловой значимостью для субъектов образования, проявляющихся на разных уровнях (глобальном, региональном уровне образовательной организации). Данная система элементов структурно организована через компоненты пространства и основана на совокупности условий, способствующих, с одной стороны, выстраиванию индивидуальной образовательной тра-

ектории обучающихся, с другой стороны, – интеграции с пограничными пространствами.

Развитие системы образования, по мнению Л. Н. Шилова, должно проходить в соотношении с жизнью региона. В. И. Слободчиков, Г. П. Щедровицкий придерживаются подхода, который по своей сути видит образование как средство развития и жизнеустройства региона.

Прозрачность границ образовательного пространства позволяет региону гибко реагировать на тенденцию интернационализации образования, которая ярко прослеживается в Пензенской области (в первую очередь в региональных вузах, каким является Пензенский государственный университет: в период за 2010–2017 гг. количество иностранных обучающихся значительно увеличилось и в 2017 г. достигло 1800 человек; активно развиваются программы двусторонней академической мобильности преподавателей и студентов; вуз участвует в международных образовательных программах). Это, в свою очередь, должно стать толчком для усиления регионального компонента образования в условиях его поликультурности. Должен быть сделан акцент на историко-культурную, образовательную и социальную особенности региона пребывания в рамках образовательного процесса иностранных обучающихся.

Общественно-политическая ситуация в стране и мире (укрепление сотрудничества со странами ближнего зарубежья, в том числе и с бывшими союзными республиками; обратная миграция; воссоединение целостности границ России с присоединением Крыма и т.д.) позволяет говорить о проявлении тенденции культурной и образовательной реинтеграции (объединение и возрождение традиций и ценностей в культуре и образовании, распавшихся вследствие процессов миграции, распада бывших советских республик и т.д.), которая также влияет на образовательное пространство.

На национальной принадлежности студентов как одном из факторов формирования образовательного пространства университета остановимся несколько подробнее.

Межкультурное, межнациональное равенство обозначено в «декларации принципов толерантности», закреплено в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», «Концепции модернизации российского образования до 2020 года», прослеживается в «Основах формирования установок толерантного сознания и профилактики экстремизма в российском обществе». Реализация государственной политики в данном направлении за-

крепленa, в том числе, и в Указах Президента Российской Федерации от 07.05.2012 № 602 «Об обеспечении межнационального согласия» и от 19.12.2012 № 1666 «О стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года». Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, квалификационные характеристики выпускников различных специальностей и направлений подготовки предполагают применение приобретенных компетенций в поликультурном обществе. В связи с этим особенно важно погружение выпускников в полноценную поликультурную среду еще на этапе обучения в университете.

Опираясь на понимание пространства как освоенной среды, выделим ряд аспектов взаимодействия студентов как субъектов пространства непосредственно с некоторыми элементами компонентов образовательного пространства.

Пространственно-предметный элемент в рамках взаимодействия проявляется во включении ряда объектов, входящих в его структуру, непосредственно в образовательный процесс. Здесь важно отметить, что чем шире перечень объектов, тем более открытым является культурно-образовательное пространство в целом. Но не только количество объектов пространственно-предметного компонента пространства является значимым в данном случае. Необходимо учитывать, на наш взгляд, и степень личного восприятия, осознания и включения самими студентами в индивидуальный перечень ценностей данные объекты.

Вопросы внутреннего эмоционально-психологического климата в студенческой группе, межличностного отношения с другими людьми (субъектами образовательного процесса), которые относятся к различным уровням культуры, являются характеристиками социального элемента образовательного пространства вуза. В случае с взаимодействием с иностранными студентами, логичным будет предположить, что социальный компонент будет особенно ярко выражен.

Иностранцев студентов можно интерпретировать как феномен, как одну из форм интервенции, инвазии внешнего образовательного пространства в образовательное пространство того университета, куда студент приезжает учиться из другого государства.

Психодидактический элемент образовательного пространства на уровне самого университета, на наш взгляд, несмотря на все многообразие, прозрачен. Несколько сложнее дело обстоит с внеш-

ними ресурсами, к которым можно отнести как программы дистанционного образования, так и различные проекты сетевого партнерства с работодателями и другими образовательными организациями, предоставляющими образовательные услуги. Отдельным элементом в данном компоненте, мы считаем, стоит выделить библиотечные ресурсы, которые также разделяются на внешние и внутренние.

Обучение иностранных студентов – важный аспект международной деятельности Пензенского госуниверситета. Прием иностранных студентов впервые был осуществлен Пензенским государственным педагогическим институтом им. В.Г. Белинского, правопреемником которого является Пензенский государственный университет, более 20 лет назад, в 1993 г. «Пионерами» нового направления тогда стали 30 граждан Камбоджи. Уже через пять лет число иностранных граждан, обучающихся в крупнейшем вузе Пензенской области, выросло до 90, а к 2003 году достигло 145 человек. Среди стран, делегировавших своих граждан в один из центральных регионов России, каковым является Пензенская область, следует отметить такие страны, как Китай, Ливан, Сирия, Вьетнам, страны бывшего СССР. В настоящее время в ПГУ обучается около 1800 иностранных граждан, представляющих 47 государств ближнего и дальнего Зарубежья. Наиболее представительным среди иностранных диаспор ПГУ является сообщество студентов из Индии.

Если говорить о направлениях подготовки, которым отдают предпочтение абитуриенты-иностранцы, то к ним в первую очередь относятся медицина, экономика, юриспруденция, лингвистика, а также технические специальности и гуманитарные науки. Учебный процесс для иностранных граждан реализуется на русском языке; на отдельных специальностях и направлениях подготовки обучение также ведется на английском языке.

Для успешной реализации задач, связанных с обучением иностранных граждан, в вузе создано специализированное подразделение – Институт международного сотрудничества ПГУ. Он занимается как вопросами собственно обучения иностранных студентов, так и проблемами правового сопровождения их пребывания в Российской Федерации, включая миграционный учет и визовую поддержку, а также содействием в решении бытовых проблем и проблем социально-культурной адаптации.

Следует отметить, что решение широкого спектра вопросов, связанных с пребыванием иностранных студентов в Пензе, ни в ко-

ей мере не является односторонней инициативой самого вуза: во многих аспекта международного сотрудничества имеет место высокая активность самих иностранных студентов. Безусловно, это, в первую очередь, касается социальной, бытовой, творческой, спортивной и иных видов общественной деятельности. В 2011 году была создана Ассоциация иностранных студентов Пензенской области и ее структурное подразделение – Союз иностранных студентов ПГУ. Возглавил Ассоциацию гражданин Республики Чад Махамад Йа Йа Кишине, студент Медицинского института ПГУ. С 2016 г. этот пост занял Орхан Наврузов (Азербайджан). С 2013 г. действует «Клуб иностранных выпускников пензенских вузов» – данный проект направлен на поддержание связей между иностранными выпускниками и университетом в будущем. Это стоит подчеркнуть, имея в виду тот факт, что многие иностранные граждане, прошедшие обучение в Пензенском государственном университете, сегодня занимают весьма высокие посты в политике, экономике, общественной жизни своих государств.

Присутствие контингента иностранных студентов как возможность расширения межнациональных и межкультурных связей

Если в недалеком прошлом сотрудничество ПГУ с иностранными гражданами трактовалось местным населением, включая студентов и даже профессорско-преподавательский состав ПГУ, как некая экзотика, то в настоящее время мы можем говорить о куда более глубоком восприятии процессов международной интеграции, происходящих как в образовательном пространстве в целом, так и в рамках отдельного вуза – Пензенского государственного университета. Статистические данные, основанные на мониторинге пребывания иностранных студентов в Российской Федерации, приводят к однозначному мнению: чем больше иностранных граждан обучается в вузе, тем шире круг общения и круг культурного взаимодействия – как между самими студентами из разных стран, так и между иностранцами и их российскими соучениками. Безусловно, студенты из иностранных государств оказывают значительное влияние и на культурную среду самого университета.

Изучение культурных традиций народов, представители которых учатся в ПГУ, в данном контексте рассматривались и рассматриваются руководством университета как удачный способ расширения кругозора студентов, воспитания молодежи в духе толерантности и уважения к людям иных национальностей и вероис-

поведаний. В повседневной практике применяются самые разные способы межкультурного взаимодействия, от самых простых до весьма и весьма масштабных, имеющих высокую общественную значимость и выводящих университет на уровень ньюсмейкера городского, регионального и даже федерального уровня.

Примером успешного внедрения простых способов могут служить физкультурно-спортивные мероприятия, как пример, по национальным видам спорта. Как правило, они пользуются интересом со стороны самих студентов, в том числе российских, и подчас вызывают положительный резонанс в городских средствах массовой информации. По существу, подобного рода события проводятся не ради спорта как такового: это действенный – в том числе, и в силу своего неформального характера – фактор влияния на социокультурную среду всего университета.

Говоря о масштабных событиях, следует упомянуть, в первую очередь, Международный студенческий форум «Диалог культур», который проводится на базе Пензенского государственного университета с 2012 г. В работе форума принимают участие не только студенты и преподаватели местных вузов, но и представители властных структур региона, включая губернатора Пензенской области, руководители городского уровня, а главное – делегаты иностранных государств на уровне послов и сотрудников посольств и консульств этих стран в Российской Федерации. Так, в работе V Международного форума «Диалог культур», который прошел в Пензе в мае 2016 г., приняли участие Министр образования и общественного благосостояния Индии Анджали Пандей и Суман Каул, пресс-атташе Посольства Индии в России. Это, несомненно, свидетельствует о том высоком уровне, на котором страны, представители которых сегодня являются студентами ПГУ, вливаются в процесс взаимодействия, распространения своего культурного наследия, пропаганду исторических и культурных традиций своих государств.

Экстраполируя это наследие, культуру взаимоотношений представителей разных стран, традиции, в течение тысячелетий накопленные их народами, на взаимоотношения иностранных и российских студентов, руководство вуза стремится к культурному обогащению молодого поколения россиян, развитию в них толерантного отношения к окружающему миру. Несомненно, привлечение студентов со всего мира в находящийся в «глубинке» российский город может считаться качественным инструментом для решения этих задач.

Изучение социокультурной среды иностранных студентов с целью проецирования этих знаний на процессы обучения и воспитания российской молодежи

Отмечая национальную неоднородность контингента иностранных студентов, в ПГУ принимают к сведению различия в историческом, экономическом и культурном развитии их стран. Представители этих государств не воспринимаются и не могут восприниматься нами как некая единая масса: так, студенты из таких государств, как Казахстан, Киргизия, Туркменистан и другие бывшие советские республики близки молодым россиянам в силу общности значительной части истории наших стран; в то время как общение с уроженцами других стран и даже континентов (Индия, Камерун, Перу и т.д.) представляет собой диаметрально противоположную картину. Тем не менее, внимательное отношение ко многим традициям этих народов – например, таким, как культура отношения к старшему поколению, уважение по гендерному признаку – может и должно являться инструментом в воспитательной работе с российскими студентами, ибо подобные особенности не могут рассматриваться иначе, как положительный пример.

Это очень важно, ибо в определенный период развития отечественной педагогической мысли (90-е годы) подобные традиции были отчасти утеряны в России, и в ПГУ стремятся к их восстановлению – в том числе, и на примерах студентов, которые прибыли в университет из других стран.

Однако экстраполяция элементов национальных культур – при всей привлекательности этих элементов – не является для руководства ПГУ самоцелью. Российские студенты, как и студенты-иностранцы, находятся в определенной среде. Это не просто люди, прибывшие в город Пензу из разных государств – это люди, которые осваивают одну науку, формируют единую сумму знаний. Поэтому все отношения, сложившиеся в социально-культурной сфере, вполне уместно переносить на компонент собственно образовательный. Чем это может быть полезно? В частности, студенты-иностранцы на первом этапе обучения требуют более тщательного, корректного подхода в общении преподаватель-студент, нежели студенты-россияне. Причина этому – зачастую слабое владение русским языком, с одной стороны; с другой – проявление гуманистических чувств со стороны преподавателей, стремящихся максимально содействовать адаптации молодых людей, оказавшихся вдали от родного дома.

Ценно, что этот корректный, даже рафинированный подход преподаватели могут перенести и на общение с российскими студентами. Это особенно важно при поиске новых путей и подходов для формирования прочных и актуальных знаний. Ведь, как это ни печально, в последние годы в вузы нередко приходят выпускники школ, не обладающие необходимой базой для успешного обучения в высшей школе. Преподаватели же, находящиеся в плену прежних представлений об уровне знаний и притязаний студентов классического университета, подчас оказываются перед своего рода барьером, преодолеть который как раз и помогает работа со студентами-иностранцами. Для преподавателей это своеобразный полигон отработки своих профессиональных навыков – по изучению опыта работы со студентами вообще на примере иностранных студентов. И подобный опыт, безусловно, приносит свои плоды.

Необходимо также отметить такой тонкий момент, как религиозное мировоззрение студентов. В ПГУ обучаются представители различных вероисповеданий: христиане, мусульмане, буддисты, католики, представители других конфессий. Учитывая трепетное отношение иностранных студентов к своим религиям, педагоги невольно переносят этот аспект и на общение с отечественными студентами. В настоящий момент в университете получило развитие новое направление – взаимодействие с религиозными организациями, например, с русской православной церковью. Это ни в коей мере не навязывание клерикальных воззрений, а, скорее, стремление к духовному развитию молодежи.

Что же касается аспектов собственно культурного наследия, то внимательное наблюдение за иностранными студентами показало, что они, даже находясь в далекой от их родных стран России, по собственной инициативе стремятся сохранить свою музыкальную культуру, охотно знакомят с песнями и танцами своих народов и коллег по вузу, и всех желающих. Расценив это как положительный пример, в ПГУ начали развивать такое полезное направление, как интернациональные музыкальные вечера. Стремясь показать «гостям» из других стран русское культурное наследие, в университете был сформирован проект «Педагогическая филармония», где сами студенты представляют лучшие произведения российской культуры. Это, несомненно, способствует культурному и духовному развитию молодых людей, а также зарождению в них патриотических чувств.

Совместная учебная и общественная деятельность российских и иностранных студентов и профилактика межэтнических конфликтов

Молодые люди, прибывшие из разных стран, в особенности государств Азии и Африки, являются приверженцами национальных, этнических, религиозных традиций и обычаев и остаются таковыми, даже попадая в иную, незнакомую для них среду. Этот вопрос приобретает особую актуальность в свете событий, происходящих в последнее время в мире и связанных с миграционными процессами, в силу которых сотни тысяч выходцев из Азии и Северной Африки оказались интегрированными в страны Старого Света. Охватывающая Европу волна беспорядков ни в коем случае не должна докатиться до регионов России, и для руководства Пензенского государственного университета это очевидно – как было очевидным задолго до вышеназванных событий.

Во избежание подобного рода рисков в университете практиковалось и практикуется особо бережное, взвешенное изучение национальных особенностей народов и стран, представители которых являются студентами ПГУ. Перенесение их традиций и обычаев в интегрирующую среду – в данном случае университетскую – возможно только при соответствующих изменениях, позволяющих приспособить эти традиции к законам российского государства и правилам, действующим в вузе. При этом, повторимся, эти изменения должны проводиться подчеркнуто бережно и деликатно во избежание оскорбления национальных и религиозных чувств иностранных студентов.

Это, безусловно, архисложная задача, но Пензенскому государственному университету удастся с ней справиться: в вузе, равно как и в Пензенской области за всю историю ее существования, никогда не было отмечено межнациональных и межэтнических конфликтов.

Любой университет должен быть носителем образовательного пространства. Создание модели открытого образовательного пространства не является завершающим звеном, любую модель необходимо не только внедрить, но и поддерживать, совершенствовать. Университет должен давать своим выпускникам (из любой страны мира) образование, которое привязано к культурно-историческим объектам различного уровня. При этом сам университет должен сохраняться как некое организационное целое и в условиях этой целостности создать свою идеальную модель обра-

зовательного пространства. Только тогда, на наш взгляд, удастся сохранить сильный университет, способный стать опорой для региона и в то же время открытый для мира.

УДК 101.1

Александр Борисович Тугаров

г. Пенза, e-mail: el2702@yandex.ru

Элина Александровна Шевцова

г. Пенза, e-mail: fssr@bk.ru

ВОСПИТАНИЕ КАК ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОЙ ПРЕВЕНЦИИ: ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В современной отечественной социальной философии и философии образования прослеживается тенденция теоретико-методологического обоснования воспитательной деятельности, детерминированного наличием базовых национальных ценностей, принципом творческого саморазвития личности и принципами организации социального развития детей [1, 204].

Следует учесть, что актуальные направления научно-педагогических и социологических исследований в свою очередь ориентированы на рассмотрение рациональных, теоретико-обоснованных, практико-направленных способов разрешения конкретных проблем воспитательной деятельности в сферах образования и социальной защиты детей, применения в воспитательном процессе инновационных психосоциальных технологий, формирования у детей здорового образа жизни [2, 122].

Результативность таких конкретных научно-эмпирических исследований во многом определяется обоснованностью их философско-методологических оснований. Мы исходим из того, что русская социальная философия отражает своей проблематикой методологические аспекты понимания проблемы воспитания как частного случая социальной превенции.

К примеру, то, что русская религиозная философия в своём содержании трактовала как разнообразные проявления жизни человека с Богом и по Божьим законам в российском обществе конца XIX – начала XX в., по целям, задачам и направленности такой жизни может быть объяснено современной русской социальной

философией как деятельное предупреждение «социального зла», т.е. в определённой мере – как социальная превенция [3, 218].

В. О. Ключевский трактовал проблему соотношения общественного и индивидуального воспитания в контексте «гуманитарно-воспитывающего учения в семье и школе» создателя научной педагогики в России К. Д. Ушинского. Он писал: «Мы всегда несколько волнуемся, когда в наших беседах встречается семья и школа. Мы чувствуем, что в их взаимных отношениях у нас есть какое-то недоразумение, стоит какой-то вопрос, которого мы не в силах разрешить и даже не умеем хорошенько поставить [4, 80].

Теоретико-методологический интерес представляет утверждение В.О. Ключевского о том, что, несмотря на встречающееся в науке и практике разграничение педагогических задач (семье принадлежит воспитание, школе – обучение), воспитание и обучение как «составные образовательные процессы легче разграничиваются в психологическом анализе, чем в педагогической практике» [4, 81].

Е. Ефимов, сравнивая немецкий и французский идеалы воспитания начала XX в., сделал акцент на проблеме формирования гражданского воспитания с позиции философского понимания социальной превенции.

Критикуя методологические основания практики формирования немецкого идеала воспитания, он писал: «Немецкая дополнительная школа начинает с развития профессионального эгоизма, допускает знание, лишь полезное для целей профессии, и оканчивает национально-государственным эгоизмом, который возводится в высший моральный принцип. Вся система этого воспитания проникнута настойчиво проповедуемой философией борьбы даже не за жизнь, а за кусок хлеба, следовательно, за желудок. Естественно, что результатом такого воспитания может быть лишь культ самого себя, культ силы и морального успеха» [5, 56].

Из рассуждений Е. Ефимова следует вывод философско-методологической направленности о том, что так понимаемое «немецкое гражданское воспитание» выступает антиподом социальной превенции, поскольку его практико-ориентированным идеалом становится «узкое, технически оборудованное мещанство, которое считает себя олицетворением человечества и носителем высшей культуры» [5, 57].

П. И. Новгородцев обратил внимание на то, что в процессе практического решения вопроса о соотношении воспитания и политики государства постоянно повторяется одна ошибка методоло-

гического характера: «воспитание берётся с точки зрения политической и общественной, а не личной» [6, 38].

При этом он обосновал свой вариант философско-теоретического решения данного вопроса: «понятое в широком смысле слова воспитание служит не только той же цели, что и политика, но и другой самостоятельной цели, что оно имеет в виду не только совершенствование людей вместе с учреждениями, но и независимо от учреждений. ...речь идёт о том, чтобы признать, что личное совершенствование не исчерпывается общественным воспитанием, что душевная жизнь личности шире политики» [6, 38].

По своей методологической направленности понимание проблемы воспитания в контексте проблемы социальной превенции П. И. Новгородцева коррелирует с утверждениями тех отечественных учёных-педагогов, которым такой философско-теоретический подход представлялся основанием решения проблемы воспитания как феномена социальной жизни.

Так, в качестве примера, в 1915 г. концептуальная позиция редакции журнала «Вестник воспитания» была сформулирована следующим образом: «Роль общественно-политических условий и социальной среды выражается ... не только в том, что под их воздействием находится тот или иной уклад семейного, школьного и внешкольного образования, в том числе и воспитания, но и в том, что в них самих заключается могущественное воспитательное влияние на население» [7, 22].

В данном случае речь идёт о том, что такое воспитательное воздействие социокультурных условий на процессы социальной жизни в обществе может быть определено как феномен социальной превенции и интерпретировано как методологический принцип философского исследования частных проявлений социальной превенции в современном обществе.

Интегральную роль компонентов воспитательной деятельности в решении теоретических, организационных, технологических и иных задач социальной превенции определяет то обстоятельство, что теория воспитания становится научным обоснованием задач и профессиональных функций, относящихся к конкретным видам социальных практик; и что в воспитательной работе с детьми применяются различные социальные технологии, теоретико-методологической основой содержания которых выступает русская философия социальной превенции.

Таким образом, с методологических позиций русской философии социальной превенции к вопросам воспитания в процессе современной социально-педагогической деятельности могут быть отнесены вопросы формирования социальной среды ребёнка, отношений в семье и других малых социальных группах, социализации ребёнка и его родителей, развития готовности и способности личности к самопомощи.

Эти, а также аналогичные им, вопросы воспитания являются социально-превентивными по своему характеру, целеполаганию и направленности, и могут быть потенциально решены субъектами социального действия в конкретном виде социальных практик с использованием различных социальных технологий [8, 596–597].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Тугаров, А. Б. Знание о ребёнке и мире детства как проблема философии социальной превенции / А. Б. Тугаров, Э. А. Шевцова // Педагогический институт им. В. Г. Белинского: традиции и инновации : сб. ст. науч. конф., посвящ. 77-летию Педагогического ин-та им. В. Г. Белинского Пензенского гос. ун-та (г. Пенза, 20 декабря 2016 г.) / под общ. ред. О. П. Суриной. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2016. – С. 202–205.

2. Тугаров, А. Б. Философия превенции как методология социальных практик / А. Б. Тугаров, Э. А. Шевцова // Prospects for the Development of Modern Science: materials of the II international scientific-practical conference : In 2 vol. – Busan : Regional Academy of Management, 2017. – Vol. I. – С. 121–129.

3. Шевцова, Э. А. Религиозная антропология В. И. Несмелова как методология русской философии социальной превенции / Э. А. Шевцова, А. Б. Тугаров // Современные исследования социальных проблем. – 2017. – Т. 9, № 1–3. – С. 215–219.

4. Ключевский, В. О. Два воспитания / В. О. Ключевский // Русская мысль. – 1893. – Кн. III. – С. 79–99.

5. Ефимов, Е. Два идеала гражданского воспитания / Е. Ефимов // Вестник воспитания. – 1915. – № 1. – С. 1–57.

6. Новгородцев, П. Об общественном идеале / П. Новгородцев // Вопросы философии и психологии. – 1914. – № 1. – Кн. 121. – С. 1–146.

7. Редакция. Из истории «Вестника воспитания» (1890–1915) // Вестник воспитания. – 1915. – № 1. – С. 8–57.

8. Шевцова, Э. А. Социальная превенция как теоретическая основа технологий воспитания и социализации детей / Э. А. Шевцова, Е. В. Еремина // Воспитание и проблемы социальной безопасности детства в современной России : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (г. Орёл, 19–20 октября 2017 г.) нац. пед. симпозиума «Образование и национальная безопасность». Ч. 2. / под ред. Г. Е. Котьковой. – Орёл : ФГБОУ ВО «ОГУ им. И.С. Тургенева», 2017. – С. 592–599.

Екатерина Сергеевна Удилаина

г. Пенза, e-mail: katerina.udilina@mail.ru

**РАСШИРЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ УЧАЩИХСЯ
О ВТОРОСТЕПЕННЫХ И ВНЕСЦЕНИЧЕСКИХ
ПЕРСОНАЖАХ В КОМЕДИИ А. С. ГРИБОЕДОВА
«ГОРЕ ОТ УМА»**

Школьное изучение комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума» всегда было ориентировано на создание полновесного, яркого образа фамусовского общества. Ключевой сценой, формирующей и закрепляющей представление о грибоедовской Москве, считается вечер в доме Фамусова. Многочисленные «московские типы», уже знакомые читателю из рассказов Фамусова, Молчалина, Чацкого, теперь обрели возможность представить себя, подтвердив догадки читателя об их образе жизни.

Интересно, как учащиеся оценивают этих героев после самостоятельного прочтения комедии, какое внимание уделяют им, что остается в их памяти. Проведенное в 9 классе анкетирование «Второстепенные и внесценические персонажи комедии «Горе от ума» на выявление внимательного читателя показывает, что самый «незаметный» для учащихся второстепенный герой – это Репетилов. Репетилова, который так много шумит и зазывает почти каждого героя комедии с собой (он желает и обсудить важные вопросы с Чацким, и выпить шампанского со Скалозубом), не заметили при чтении. Учащимся нужно было вспомнить, кому принадлежат реплика:

Э! брось! кто нынче спит? Ну, полно, без прелюдий,
Решись, а мы!.. у нас... решительные люди,
Горячих дюжина голов!
Кричим – подумаешь, что сотни голосов!..

Некоторые учащиеся посчитали, что реплика принадлежит Чацкому, не догадываясь о том, что в литературоведении существует предположение о тесной взаимосвязи между Чацким и Репетиловым как между «оригиналом» и «списком». О Репетилове много размышляют современные исследователи, особенно по вопросу причастности к деятельности тайных союзов. С одной стороны, то, как Репетилов характеризует товарищей по «Секретнейшему сою-

зу», как Чацкий скептически относится к подобного рода сборищам, позволяет считать героя «представителем ходового, приподнятого, комического» [3]. А с другой стороны, Репетилов играет в сюжете комедии значительную роль, раз завершает вечер Фамусова и заставляя каждого, с кем говорит, высказаться предельно откровенно. Исследователь Е. Цимбаева пишет по этому поводу: «Все то, что не мог позволить себе сказать Чацкий; все то, что не мог позволить себе сказать автор, – он вложил в уста Репетилова» [5; 133]. И такого неоднозначного героя учащиеся не замечают: только 16 % (это всего лишь 6 девятиклассников из 37) знают, кому принадлежит приведенная выше реплика.

Приступая к изучению «Горя от ума», многие девятиклассники, конечно, замечают, что в комедии то и дело «мелькают» многочисленные герои, о которых лишь говорят главные и второстепенные лица, но сами они «на сцене» не появляются. Если исключить из системы образов внесценических героев, о современном Чацком обществе сложится не совсем верное мнение. Поэтому нам хотелось бы при внимательном чтении и анализе произведения обратить внимание и на внесценических персонажей пьесы А. С. Грибоедова.

Фамусов, Чацкий и Репетилов – герои, возглавляющие отдельные «группы» внесценических персонажей. Самая многочисленная, конечно, «группа» Фамусова; единомышленников Чацкого мало, а члены «Секретнейшего союза» представлены Репетиловым – «карикатурой» или «скрытым выразителем передовых идей». Первые уроки по «Горе от ума» показывают, что девятиклассникам «понятнее» внесценические герои «группы» Фамусова. Учащиеся чувствуют авторское к ним отношение, улавливают иронический взгляд Чацкого на многочисленные «московские типы». Однако результат анкетирования свидетельствует о том, что только 10 % учащихся смогли из предложенного списка внесценических героев выделить представителей фамусовского общества. Успешнее «справились» с участниками репетиловского «Секретнейшего союза», причислив к нему Воркулова Евдокима и Удушьева Ипполита Матвеевича. 43 % девятиклассников совсем не выполнили задание, что свидетельствует о сложности данного вида работы. Учащимся, как показывает практика, легко найти внесценических героев в тексте комедии. Сложность же заключается в том, что девятиклассники воспринимают этих героев «в отрыве» от всего прочего: не свя-

зывают их ни с определенными главными лицами комедии, ни с общественно-историческим планом, ни с идейным пафосом произведения. Таким образом, работа с внесценическими персонажами рискует привести к определенному «образному нагромождению», что может только усложнить восприятие комедии. Поэтому анализ роли как внесценических, так и второстепенных героев «Горя от ума» нуждается в тщательно продуманной методике.

Внесценические персонажи часто ключ к пониманию характера и «положения в обществе» главных героев. Например, Фамусов кажется учащимся серьезным, статным, опытным человеком. Выясняется, что в системе ценностей фамусовского общества это действительно так. Однако девятиклассники уже на первых уроках замечают несоответствие: Фамусов ругает Софью за то, что та оказалась в одной комнате с Молчалиным, а сам в то же время лицемерит, говоря о себе, что «монашеским известен поведением». Анкетирование показывает, что многие учащиеся не понимают «корней» лицемерия Фамусова или просто их не замечают. На вопрос: «Какого героя комедии беспокоит, что о нем «станет говорить княгиня Марья Алексевна»? – правильно отвечают 37 % учащихся.

На наш взгляд, школьное изучение комедии должно быть ориентировано на создание яркого эмоционального впечатления о грибоедовской Москве, что невозможно без учета второстепенных и внесценических героев с их уникальными характерами, запоминающимися лицами.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Геймбух, Е. Ю. Языковая личность и характер: Чацкий и Репетилов / Е. Ю. Геймбух // Русский язык в школе. – М. : Просвещение, 1999. – № 1. – С. 51–61.
2. Маймин, Е. А. Сценическая композиция и характеры. Опыт прочтения / Е. А. Маймин // Опыт литературного анализа. – М., 1972. – С. 132–159.
3. Тынянов, Ю. Н. Сюжет «Горя от ума». – URL: <http://feb-web.ru/feb/litnas/texts/l47/lit-147-.htm?cmd>
4. Тютелова, Л. Г. Особенности героя и сюжета пьесы А. С. Грибоедова «Горе от ума» / Л. Г. Тютелова. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-geroia-i-syuzheta-piesy-a-s-griboedova-gore-ot-uma>
5. Цимбаева, Е. Н. Художественный образ в историческом контексте. Анализ биографий персонажей «Горя от ума» / Е. Н. Цимбаева // Вопросы литературы. – 2003. – № 4. – С. 65–99.

Анастасия Евгеньевна Хлебникова
г. Пенза, e-mail: nastya2162011@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ОРИЕНТИРОВОЧНОЙ ОСНОВЫ ДЕЙСТВИЯ СРАВНЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПАДЕЖЕЙ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ

В основе формирования действия сравнения лежит теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина. Согласно этой теории каждое умственное действие в своем формировании проходит шесть этапов [1, 195].

В данной статье мы подробно остановимся на первом этапе – мотивационном. На нем происходит предварительное ознакомление учащихся с целью обучения, создание «внутренней», или познавательной, мотивации. Для формирования мотивации необходимо использовать проблемные ситуации, так как проблема вызывает желание ее решить, создать познавательный интерес [2]. Чтобы создать проблемную ситуацию на уроке, используются различные приемы, такие, как: подведение учащихся к противоречию, которое вызывает удивление или затруднение, сталкивание теоретических знаний и практической деятельности, постановка проблемных вопросов, задач, выполнение проблемных теоретических и практических заданий, оценка явлений, ситуаций и действий с разных точек зрения, подводящий или побуждающий диалог к теме. Кроме того, существует разнообразный дидактический материал, который необходим для создания проблемной ситуации: стихотворения, ребусы, загадки, эпиграфы, кроссворды, дидактические игры, притчи, сказки, легенды, отрывки из художественной литературы, опора на жизненные ситуации и др.

Для создания ориентировочной основы действия сравнения необходимо проанализировать учебный материал. Для анализа мы взяли тему падежи имен существительных по учебникам М. С. Соловейчик «К тайнам нашего языка». В данном комплекте учащиеся впервые знакомятся с изменением слов (без термина «падеж») уже во 2 классе, где ученикам дается краткое сведение о связи слов в предложении по команде вопросов. Учащиеся наблюдают за изменением форм одних и тех же слов и, тем самым, сравнивают, чем похожи слова и чем отличаются, учатся задавать вопросы от слова к слову с помощью учителя.

В 3 классе дан основной материал о падежах имен существительных. Прежде чем познакомиться с падежами, учащиеся продолжают сравнивать слова и формы одного слова. Так, в учебнике для 3 класса дана тема «Слово и его формы», в которой раскрывается понятие о форме слова и даны сведения, как различать формы одного слова. Изменение существительных по падежам начинается в 3 классе с темы «Как еще могут изменяться слова?». Теперь учащиеся узнают, что имена существительные изменяются по команде шести пар вопросов, появляется понятие «падеж», дается название каждому падежу, парные вопросы, слова – подсказки, которые помогают запомнить и определить падеж и предлоги, свойственные определенным падежам. Помимо основной теоретической информации учащимся предоставляется памятка по определению падежа имени существительного.

Продолжается изучение и углубление знаний о падежах имен существительных и в 4 классе. В теме «Кому и в чем подчиняются имена существительные» сообщается о том, что именем существительным чаще всего командует глагол, требующий определенный падежный вопрос от существительного. Кроме того, появляются сведения от авторов, которые на основе сравнения вопросов, предлогов падежей и того, каким членом является слово (И. п. – подлежащее), помогают не путать наиболее сложные для восприятия падежи. Изучение падежей имен существительных переходит в тему склонение, тесно связанную с падежами. Именно здесь учащимся предлагается еще один способ определения наиболее трудных случаев падежей имен существительных – подстановка слов 1-го склонения для определения Р. п. и В. п. [3].

Приведем фрагмент урока по созданию мотивации к изучению падежей имен существительных.

I. Создание мотивации

– Уже несколько уроков мы с вами изучаем падежи, но нам еще предстоит узнать и открыть много тайн падежей имен существительных.

– Однажды в королевстве Знаний мудрый король – Имя Существительное загадал шести братьям падежам загадку про сказочных персонажей:

– Ждали маму с молоком,

– А пустили волка в дом.

– Тут падежи начали думать, спорить, шуметь, и наконец, почти забыли саму загадку.

– Поспорили они, да и расходиться начали, так и не дав ответа. Остались только Родительный и Винительный падежи, которые продолжали вспоминать загадку.

– Кого ждали-то? – спросил Родительный падеж.

– Вспомнил наконец! Маму! – воскликнул Винительный.

– А кого же пустили? – спросил теперь Винительный.

– Может коня? – предложил Родительный.

– А может кота? – возразил Винительный.

– Да нет же! Волка! – вместе воскликнули братья.

Радостные падежи побежали рассказывать братьям, что вспомнили загадку отца и теперь все вместе могут подумать над ответом.

– Ребята, а вы догадались, какая отгадка?

– А скажите, почему Винительный и Родительный падежи задавали один и тот же вопрос? Какой вопрос?

– Назовите слова, к которым они задавали одинаковый вопрос.

– Скажите, а как узнать падеж имени существительного?

– Какого же падежа слова из сказки? Родительного или винительного?

– Сегодня мы с вами узнаем, как отличить родительный падеж от винительного.

II. Открытие нового знания

– Что мы уже знаем об этих падежах? Давайте сравним их.

– Что можете сказать о родительном падеже? О винительном?

– Помогут ли нам определить падеж вопросы? Почему?

– А есть ли предлоги?

– Как же нам поступить? (предположения детей)

– Давайте вернемся к загадке. Прочитайте первую строчку. Можем ли мы определить падеж слова «маму»? Какой? Почему вы смогли определить падеж? (слово «мама» 1 склонения, в В.п. отвечает на вопрос кого? что? и имеет окончание -у)

– А теперь прочитаем вторую строчку загадки. Можем ли мы также определить падеж слова «волка»? Задайте вопрос к этому слову. Какого склонения это слово? Поможет ли вопрос в определении падежа?

– Ребята, чтобы вы с легкостью могли определять родительный и винительный падежи в таких трудных случаях, ученые советуют подставлять слово 1-го склонения, например: нет сестры,

земли (р. п.); вижу сестру, землю (в. п.). Если в подставленном слове окончание **-у (-ю)**, то слово 2-го склонения стоит в **винительном** падеже; если же **-ы** или **-и**, то – в **родительном**.

– Давайте теперь попробуем применить этот совет к нашему трудному случаю. Какой вопрос мы задавали? (пустили **кого?** волка)

– Подставьте слово 1-го склонения (пустили **кого?** сестру).

– Какое окончание у этого слова? Что это значит?

– Итак, какой же вывод мы можем сделать? Как же отличить родительный падеж от винительного, если они отвечают на одинаковый вопрос? Что помогло нам разграничить родительный и винительный падежи.

После открытия нового знания учитель предлагает учащимся памятку, как действовать при определении Р. п. и В. п.:

1. Найти слово, от которого имя существительного зависит (X)

2. От главного слова (X) к зависимому поставь падежный вопрос.

3. Определи склонение существительного.

4. Если слово 2-го склонения и вопросы Р. п. и В. п. совпадают (кого?), то:

– Вместо зависимого слова подставь слово 1-го склонения (сестра, земля)

– Если у подставленного слова окончание **-у (-ю)**, то слово 2-го склонения стоит в В. п.

– Если у подставленного слова окончание **-ы (-и)**, то слово 2-го склонения стоит в Р. п.

Данный фрагмент урока показывает, как можно при изучении темы «Падежи имен существительных» создать мотивацию и основу для формирования у учащихся действия сравнения. На мотивационном этапе, используя дидактический материал, создается проблемная ситуация, которая способствует формированию познавательного интереса.

На этапе открытия нового знания учащиеся повторяют признаки, по которым определяют падежи имен существительных, знакомятся с новым способом определения падежей у существительных 2-го склонения – подстановкой слова 1-го склонения.

Таким образом, создание мотивации на уроках как один из этапов позволяет не только вызвать познавательный интерес учащихся, но и создать основу для формирования ориентировочной основы действия сравнения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина. – М. : Академия, 1998. – 288 с.
2. Гальперин, П. Я. Лекции по психологии : учеб. пособие для студ. вузов / П. Я. Гальперин. – 2-е изд. – М. : КДУ, 2005. – 400 с.
3. Соловейчик, М. С. Русский язык: К тайнам нашего языка : учеб. для 2–4 классов общеобразоват. учреждений / М. С. Соловейчик, Н. С. Кузьменко. – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2016. – 160 с.

УДК 81.42

Наталья Александровна Шиблева

г. Пезна, e-mail: n.shibleva@mail.ru

ОБ АКТУАЛИЗАЦИИ ВНУТРЕННЕЙ ФОРМЫ ИМЕНИ СОБСТВЕННОГО В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Имена собственные имеют максимум информативных, ассоциативных и экспрессивных возможностей. Создавая свои произведения и оказываясь перед проблемой имени для главных героев, писатели, вероятно, учитывают различную «ассоциативно-звуковую валентность» разных имен и выбирают из них наиболее подходящие. По словам А. В. Пузырёва, «реализуясь в звуковой цепи, ассоциативно-звуковая валентность важного по смыслу для писателя слова-темы во многом предопределяет звучание окружающих слов» [1, 148]. Как следствие, возникают звуковые гнезда, представляющие собой скопления вокруг опорного слова двух или нескольких ассоциатов – слов, содержащих яркие звуковые повторы, полностью или почти полностью воспроизводящие звуковую форму имени собственного. Форма звуковой организации, при которой звуковой состав слова-темы (опорного слова) в той или иной степени воспроизводится в словах данного речевого отрезка получила в лингвистике наименование анафония [1–3].

По результатам исследования анафонии в творчестве Ф. М. Достоевского наибольшее количество звуковых гнезд отмечено в романе «Преступление и наказание».

Особенно много звуковых скоплений относится к опорному слову «Раскольников». Приведем лишь самые яркие примеры.

«–Довольно, маменька, – сказал Раскольников, глубоко раскаиваясь, что вздумал прийти» [4, 398], – звуковая форма опорного слова «Раскольников» в данном контексте частично воспроизводится в ассоциатах «раскаиваясь», «довольно», «глубоко».

«Гость несколько раз тяжело отдынулся. «Толстый и большой, должно быть», – подумал Раскольников, сжимая топор в руке.

В самом деле, точно все это снилось. Гость схватился за колокольчик и крепко позвонил» [4, 67]», – звуковая форма опорного слова частично воспроизводится в ассоциатах «раз», «колокольчик», «толстый».

«Раз как-то, месяца два тому назад, они было встретились на улице, но Раскольников отвернулся и даже перешёл на другую сторону, чтобы тот его не заметил» [4, 44], – звуковая форма опорного слова частично воспроизводится в ассоциатах «раз как-то», «перешёл».

«– А куда, позвольте спросить?

– По улице.

– Коротко и ясно.

Раскольников отвечал резко, отрывисто...» [4, 83], – звуковая форма опорного слова частично воспроизводится в ассоциатах «спросить», «коротко», «позвольте».

«– Как? Неужели вы до сих пор не изволили ещё получить никаких известий? – спросил Пётр Петрович, несколько корбясь.

В ответ на это Раскольников медленно опустился на подушку, закинул руки за голову и стал смотреть в потолок. Тоска проглянула в лице Лужина» [4, 112], – звуковая форма опорного слова частично воспроизводится в ассоциатах «спросил», «тоска», «голову».

«Раскольников вынул сколько вынулось: три пятака.

– Ах, какой добреющий барин!

– Как тебя зовут?

– А Дуклиду спросите» [4, 123], – звуковая форма опорного слова частично воспроизводится в ассоциатах «спросите», «сколько», «какой».

«Он <...> воротился в «Хрустальный дворец» допросить поскорее Заметова. Раскольников прошёл прямо на -ский мост...» [4, 131], звуковая форма опорного слова частично воспроизводится в ассоциатах «допросить», «поскорее», «прошёл».

«–Сделайте же одолжение, – раздражительно продолжал Раскольников, – позвольте вас просить поскорее объясниться...» [4, 221], – звуковая форма опорного слова частично воспроизводится в ассоциатах «просить», «поскорее», «позвольте».

Как видим, в потоке речи на близком расстоянии от имени собственного обнаруживаются звуковые скопления, в которых полностью воспроизводится часть «раскол- (раскольн-)».

Подобным образом актуализируется внутренняя форма имени собственного «Разумихин».

«*Разумихин* стоял перед ним, опустив руки, в мрачном и серьезном *раздумье*.

– *Разумеется*, я осел, – проговорил он...» [4, 160], – семантическая часть опорного слова «разум-» полностью воспроизводится в ассоциатах «*разумеется*» и «*раздумье*» в двух небольших предложениях.

Обнаруженные на жёстких формальных основаниях звуковые повторы подчёркивают значимость и неслучайность выбранных писателем имён собственных.

В литературоведении находим толкования фамилии «Раскольников», исходящие из следующих соображений. Во-первых, это объяснение семантической части, как раскол – раздвоение, раскол личности главного героя, преступающего закон; во-вторых, это указание на связь корня с расколом – раскольничеством [5, 53–54, 25]; [6, 44].

Фамилия «Разумихин», по мнению С. В. Белова, подчёркивает принадлежность героя к кругу демократического студенчества с присущей ему высокой оценкой разума [5, 91]

Таким образом, актуализация внутренних форм имён собственных посредством анафонии выводит на смысловые аспекты исследуемого языкового явления.

Как известно, употребление рядом близкозвучных слов, слов, содержащих звуковые повторы, с точки зрения культуры речи расценивается как недочёт. В то же время такие повторы встречаются на страницах произведений классиков, такого признанного мастера, как Ф. М. Достоевский, кропотливо работавшего над своими произведениями, мастерски владевшего словом, порой намеренно использовавшего фонетические сближения в качестве языковой игры, специального речевого приёма. В связи с этим фактом заметим, что в большинстве случаев употребление звуковых повторов неосознанно; опорное слово и ассоциаты в рассмотренных нами контекстах находятся в разных видах речи (прямая речь, авторская речь); созвучия малозаметны для читателя, не нацеленного на их изучение, они, как правило, не «режут слух», не «бросаются в глаза», зато преднамеренное их обнаружение выводит исследователя на смысловые аспекты анафонии.

Тщательная продуманность, глубочайший смысл имен и фамилий героев Ф. М. Достоевского [5; 53] получили отражение в языке его художественных произведений. Анафония является одним из средств актуализации имени собственного в художественном тексте и способна отразить ассоциативные связи в мышлении писателя.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Пузырев, А. В. Анаграммы как явление языка: Опыт системного осмысления / А. В. Пузырев. – М. : Институт языкознания РАН ; Пенза : ПГПУ им. В. Г. Белинского, 1995. – 378 с.
2. Шадрина, Е. У. Жан Старобинский об анаграммах Фердинанда де Соссюра : метод. материалы для учеб.-исслед. работы студ. / Е. У. Шадрина. – Пенза : ПГПИ им. В. Г. Белинского, 1982. – 33 с.
3. Живаева, Л. Н. Идиостилевые аспекты анафонии в художественной прозе (на материале прозы Н. В. Гоголя, А. Белого и М. Горького) : дис. ... канд. филол. наук / Живаева, Л. Н. – Пенза, 2001. – 161 с.
4. Достоевский, Ф. М. Преступление и наказание / Ф. М. Достоевский // Полное собрание сочинений : в 30 т. – Л. : Наука, 1973. – Т. 6. – 423 с.
5. Белов, С. В. Роман Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание». Комментарий : пособие для учителя / С. В. Белов / под ред. Д. С. Лихачева. – 2-е изд., испр. и доп. – Л. : Просвещение, 1984. – 240 с.
6. Альтман, М. С. Достоевский. По векам имен / М. С. Альтман. – Саратов : СГУ, 1975. – 279 с.

УДК 81-26

Иван Федорович Шувалов

г. Пенза, e-mail: dekanat363@gmail.com

ДИАЛЕКТНАЯ ЛЕКСИКА В СОВРЕМЕННЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ПИСАТЕЛЕЙ-ЗЕМЛЯКОВ ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ

Под региональной лексикой мы понимаем те языковые пласты, которые употребляются при описании той или иной местности и не встречаются на других территориях или существуют в иных языковых вариантах. К ней мы относим диалектизмы, микропонимы и некоторые антропонимы (прозвища, необычные неофициальные имена и др.).

Если об употреблении диалектной лексики в художественных произведениях имеются соответствующие разъяснения [7], литература [8], словари [1], то о других пластах региональной лексики в современных художественных текстах исследовательских материалов мало. Кратко охарактеризуем употребление этих слов в произведениях современных пензенских авторов: Л. И. Терёхиной [6], А. Т. Кондратьева [3], В. Е. Малязёва [4] и В. П. Сазыкина [5].

Все они с той или иной степенью частотности вводят в свои произведения диалектизмы, отражающие особенности сельского быта и речи некоторых персонажей времен второй половины XX в., которые они хорошо помнят, так как по возрасту соответствуют описываемой эпохе. Большая часть этих диалектизмов понятна: они образованы от употребительных в русском языке корней (словообразовательные, фонематические и семантические диалектизмы): *пастушиха* – женщина-пастух; *узель* – узкое место; *столбунец* – стебель растения; *ящерка* – ящерица; *плеть* – кнут; *грань* – межа; *захват* – ширина покоса; *чело* – «вход» в русскую печь и подобные. Малопонятных для многих русских, но распространенных в пензенских говорах диалектизмов в текстах встречается значительно меньше, чем выше названных. Это слова типа: *косырь* – большой нож грубой формы для скобления полов; *творило* – лаз в погреб; *подловка* – чердак; *закут* – небольшой хлев для мелкого скота; *полица* – лавка в кухне для посуды и др.

Только узкотерриториальные и непонятные для большинства русских диалектизмы употребляются в произведениях названных авторов очень редко. К ним можно отнести, например, такие слова, как *отвержек* – сухое возвышенное место; *сакма* – след на траве; *ендова* – лощина, широкая впадина; *пронизка* – поплавок и некоторые и другие. Значение их понимается из контекста или их объясняет автор. Например:

*У некоторых рыбаков было, как правило, постоянное место. Оно называлось **резью**... [Женщины] любили ловить мелюзгу **медоткой**. Она состояла из суровой, не очень плотной ткани, натянутой на две палки (Кондратьев).*

Интерес названных авторов к диалектизмам диктуется стремлением правдиво отразить жизнь народа. Таких слов немного, и они используются на равных правах с лексикой литературного языка, стилистически сливаясь с нею. Употребляются только при описании жизни и быта села, окружающего его пейзажа и окрестностей. Особенно это характерно для В. Е. Малязёва. А вот когда

он пишет на другие темы (учеба в школе и в институте, поездка в Москву для работы в библиотеке, пребывание в археологической экспедиции и под.), диалектизмы не употребляет. Используются эти слова и как средство речевой характеристики персонажей, но только тех, кто старше автора по возрасту. При этом диалектизмы создают живые краски в описании образа, придают речи автора особую достоверность. По ним мы догадываемся, что сам он из этих мест и пишет о том, что видел своими глазами.

Особенностью, достойной самого пристального внимания со стороны лингвистов, является широкое употребление в произведениях писателей-земляков топонимической лексики. Топонимию иногда называют языком земли. Любой сельский населенный пункт окружен полями, а во многих местах и лесами. Рядом с ним имеются речки и ручьи, овраги и низины, болота и пруды, поляны и перелески, дороги и тропинки, другие земные объекты. Все они имеют свои названия. В памяти жителей этого села они представляются своеобразной «топографической картой», помогающей им свободно ориентироваться в окружающем пространстве. Эти названия могут обозначать не только крупные объекты, но и довольно мелкие, однако значимые для жителей того или иного населенного пункта. Вот, например, названия лесных участков у жителей села Кардаво, зафиксированные в рассказах о природе А. Т. Кондратьева [3]: *Проводлейский лес, Лавров лес, Семёновское порубье, Горелый лес, Край, Ухват, Целый, Поруб, Пожог, Осина сечь*; названия родников: *Ермишкин, Хромов, Проводлей, Фонталка*; наименование некоторых мест: *Кардавская гора, Барсучье, Сорokino, Сидоров мак, Польшинный, Пыльный, Родионово, Черемушкино место* и подобные.

Десятки микротопонимов находим и в книге В. Е. Малязёва «Ах, сенокос, сенокос...» и в других его произведениях. «В них память о давно ушедших людях, свершившихся возле них или связанных с ними событиях, ярких происшествиях, сбывшихся или несбывшихся чьих-то надеждах [4.1, 3–4]. Сам автор этой книги писал об этих названиях так: «Как они услаждают слух и успокаивают душу: *Мастёрка, Дуплышки, Крутец, Клады*, – не в пример, скажем, словесным новообразованиям. Озорство, скажите, с этими названиями. Вот для Швеции – не озорство, а они учли аж четырнадцать миллионов названий и уяснили – это то, что разбазариванию не подлежит [4.1, 37]. И забыванию! – добавим мы. И дело не только в «успокоении души» и в «услажении слуха». употребле-

ние этих и подобных им региональных слов – это сохранение памяти о своей малой Родине, это фиксация огромнейшего пласта лексики русского языка, находящегося на грани забвения. Исчезают села и деревни и вместе с ними уходят из памяти народа все эти местные слова. Уже не существуют деревни Щепотьево и Тучковка, о которых говорится в книгах В. Е. Малязёва и Л. И. Терёхиной, разъехались или ушли в мир иной их жители, но останутся в составе русского языка зафиксированные в произведениях авторов все эти местные названия.

Такой же интересный пласт слов представляют собой и некоторые антропонимы, в частности, прозвища, неофициальные имена и уличные фамилии. Назовем только немногие из них: *Рашенька, Братинька, Колай, Люлёк, Бухарь, Колган, Кутуй, Боча, Нема, Федька Крючок, Санька Умильный* (Л.И. Терёхина); *Матёльга, Профессор, Макариха, Пана* (В.Е. Малязёв), *Хрущ, Зелот, Горбач, Пугач; Диман, Ивашка, Митяй, Любаня* (В.В. Сазыкин); *Сипатая, Тиман, Тимца, Петряк, Кудряш* (А. Т. Кондратьев). Фиксация и анализ этих слов, так же как и микротопонимов, позволяет узнать, что кладется в основу их номинации, как они образуются, какую смысловую, стилистическую и эмоционально-экспрессивную оценку несут в тексте.

Все эти пласты региональной лексики требуют пристального внимания. К сожалению, больших научных исследований этих пластов, кроме диалектов Пензенской области, пока нет. Нет и словарей, отражающих лексическое богатство всего нашего региона. Исключение составляют небольшие словари Н. А. Кузнецовой [2] и И. Ф. Шувалова [9], носящие в основном локальный характер. Материалы наших исследований [10] и произведения писателей-земляков могут послужить дополнительным источником при составлении различных региональных словарей [11].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Елистратов, В. С. Словарь языка Василия Шукшина / В. С. Елистратов. – М., 2001. – 431 с.
2. Кузнецова, Н. А. Словарь микротопонимов Пензенской области / Н. А. Кузнецова. – Пенза, 2003. – 124 с.
3. Кондратьев, А. Т. Рассказы о природе / А. Т. Кондратьев. – Пенза, 2015. – 94 с.
4. Малязёв, В. Е. Ах, сенокос, сенокос... Повесть и рассказы / В. Е. Малязёв. – Пенза, 2007. – 154 с. ; Третье утро. Рассказы. – Пенза, 2009. – 156 с. ; Связь со Всевышним. Рассказы, стихи. – Пенза, 2015. – 167 с.

5. Сазыкин, В. А. Тень-жена. Рассказы / В. А. Сазыкин. – Пенза, 1995. – 160 с. ; Лилии белые. Рассказы. – Пенза, 2004. – 222 с.
6. Терёхина, Л. И. Лучшая из лучших Фертляндия. Повесть, рассказы / Л. И. Терёхина. – Пенза, ПГПУ, 2002. – 148 с.
7. Фомина, М. И. Современный русский язык. Лексикология / М. И. Фомина. – М., 1990. – С. 211–230.
8. Шанский, Н. М. Лексикология современного русского языка / Н. М. Шанский. – М., 1972. – С. 129.
9. Шувалов, И. Ф. Словарь одного среднерусского окающего говора Пензенской области (с. Елшанка Неверкинского района) / И. Ф. Шувалов. – Пенза : Изд-во ПГПУ, 2010. – 66 с.
10. Шувалов, И. Ф. Отражение языкового сознания в диалектной лексике (с. Кардаво Городищенского района Пензенской области) / И. Ф. Шувалов // Пензенское краеведение. – 2016. – № 1 (17). – С. 37–40.
11. Шувалов, И. Ф. Художественные произведения писателей-земляков Пензенской области как источник диалектных сведений / И. Ф. Шувалов // Самарский вестник. – 2015. – № 1 (10). – С. 135–137.

СОДЕРЖАНИЕ

Акчурина Э. Н. ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	3
Алексеева Н. С. ЛАНДШАФТНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ.....	6
Артемова С. Н., Жогова М. Л. ГЕОЭКОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОЦЕНКИ ВОДНЫХ РЕСУРСОВ ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ	9
Баткаева Е. Р. СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ ВИРТУАЛЬНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ	13
Болотская М. П. МОДАЛЬНОСТЬ КАК ГРАММАТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ В КУРСЕ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА	17
Бузыкина Ю. С., Пчелинцева О. В. АДАПТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ	20
Вдовина Э. Л., Симакова Н. А., Качалина Ю. С. ГЕОГРАФИЯ ВЫНУЖДЕННЫХ ВИДОВ ЗАНЯТОСТИ	25
Викторова Е. В. ПРОЦЕСС ИНДИВИДУАЛЬНОГО МИФОТВОРЧЕСТВА: ОТ ИМПРЕССИНГА К МИФУ	29
Волкова Н. В., Вернигора А. Н., Фролов А. В., Антонова Е. С. КАЧЕСТВЕННЫЕ РЕАКЦИИ КИСЛОРОДСОДЕРЖАЩИХ ОРГАНИЧЕСКИХ СОЕДИНЕНИЙ В ЗАДАЧАХ ШКОЛЬНЫХ ХИМИЧЕСКИХ ОЛИМПИАД.....	34
Гарькина А. А. ФОРМИРОВАНИЕ ОРИЕНТИРОВОЧНОЙ ОСНОВЫ ДЕЙСТВИЯ КЛАССИФИКАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЧАСТЕЙ РЕЧИ	38
Глебова М. В., Журавлева Е. Г. ЗНАЧИМОСТЬ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРОВ-ПСИХОЛОГОВ.....	42
Горланов Г. Е. РУСССКАЯ ЛИТЕРАТУРА И РЕВОЛЮЦИЯ 1917 г.	45
Груздова О. Г. ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПОСТРОЕНИЯ ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ.....	49

Гурьянова Л. Б. ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЛАКАТОВ ПЕРИОДА ВЕЛИКОЙ ОКТЯБРЬСКОЙ РЕВОЛЮЦИИ И ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ	54
Елисеева Ж. М., Панова Т. В. ОТНОШЕНИЕ К СУПРУЖЕСКИМ ИЗМЕНАМ В МОЛОДОЙ СЕМЬЕ	
Еремина Е. В., Назарова С. Ю. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ.....	63
Канакина Г. И. ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ СРЕДСТВАМИ РУССКОГО ЯЗЫКА	67
Климова С. А., Марченко Н. А., Пятин М. А. ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С НАУЧНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	72
Климова Т. Р. О ПРИМЕНЕНИИ СИСТЕМ ДИНАМИЧЕСКОЙ ГЕОМЕТРИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПЛОСКИХ КРИВЫХ	76
Козина Г. Ю. СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА МНОГОДЕТНЫХ СЕМЕЙ В ПЕНЗЕНСКОМ РЕГИОНЕ.....	81
Кудряшова И. А. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОТРЯДА	84
Кузнецова Н. Г. ФОЛЬКЛОРНАЯ ОСНОВА СКАЗКИ А. П. АНИСИМОВОЙ «ЗАКОЛДОВАННАЯ ЛИПА».....	92
Кузнецова Т. Н. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА КАК ПРОБЛЕМА ПРАКТИЧЕСКОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ.....	97
Курдина Л. С. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ СЕМЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ.....	101
Лавренова Т. И. ТРАНСФОРМАЦИЯ СЕМЬИ И ЗАДАЧИ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЕМЕЙНОЙ ПОЛИТИКИ.....	104
Лазарева Л. В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ	108

Луннова М. Г., Горбунова А. О. СЕМАНТИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКИ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ «ТОЛКОВОГО СЛОВАРЯ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА. ЯЗЫКОВЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ КОНЦА XX СТОЛЕТИЯ»)	113
Луннова М. Г., Кувшинова М. И. РЕВОЛЮЦИОННЫЕ СОБЫТИЯ 1917 г. В ЗЕРКАЛЕ ТОПОНИМИКИ ПЕНЗЕНСКОГО КРАЯ	116
Мазаева М. С., Зимняков А. М. ЭЛЕКТИВНЫЕ КУРСЫ «ИСТОРИЯ ХИМИИ» КАК СОВРЕМЕННАЯ ФОРМА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПО ПРЕДМЕТУ	120
Мали Л. Д., Кондратьева Е. В. РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА К РУССКОМУ ЯЗЫКУ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ РАБОТЕ СО СЛОВАМИ С НЕПРОВЕРЯЕМЫМИ НАПИСАНИЯМИ	125
Марко А. А. ЧЕМУ УЧИТЬ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА НА УРОКАХ?	130
Мещерякова Л. А. КОМПОЗИЦИОННО-РЕЧЕВЫЕ ПРИЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИСТОРИЧЕСКОГО ПОВЕСТВОВАНИЯ В РАССКАЗЕ Д. Л. МОРДОВЦЕВА «ФАНАТИК»	132
Морозова В. Н. ПРОФИЛАКТИКА АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА	136
Мясников А. Г. ЛОВУШКА УТОПИЗМА И КАТЕГОРИЧЕСКИЙ ИМПЕРАТИВ	141
Нестеренко О. Ю. ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИКИ БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ 39.03.02 «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА»	145
Никитин Н. Д., Никитина О. Г. О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К РЕШЕНИЮ ОЛИМПИАДНЫХ ЗАДАЧ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ТЕОРИИ ЧИСЕЛ	149
Никитина О. Г., Никитин Н. Д. О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ОРГАНИЗАЦИИ УСТНОЙ РАБОТЫ СО СТУДЕНТАМИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО МАТЕМАТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ	153

Николаева Е. А., Алешина Е. Ю. РОЛЬ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ.....	156
Панова Т. В., Елисеева Ж. М. ЦЕННОСТНО-ПОТРЕБНОСТНАЯ СФЕРА ВЕГЕТАРИАНЦЕВ.....	160
Паршина В. Н. ОБРАЗ РОССИЙСКОЙ «УЧАЩЕЙСЯ ЖЕНЩИНЫ» ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX в.	164
Перепелкина Л. П. ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА (ПРОФИЛИ ПОДГОТОВКИ «РУССКИЙ ЯЗЫК. ЛИТЕРАТУРА»).....	169
Питанова М. Е. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ	173
Попова С. М., Мещерякова Л. А. БЛОКОВСКАЯ СТРАТЕГИЯ АКТУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗА МАСКАРАДА (МАСКИ) М. Ю. ЛЕРМОНТОВА	177
Пранцова Г. В. ТЕХНОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОДГОТОВКИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К НАПИСАНИЮ ИТОГОВОГО СОЧИНЕНИЯ	181
Симакова Н. А., Вдовина Э. Л. ТЕРРИТОРИАЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНОЙ ИНФРАСТРУКТУРЫ ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ.....	185
Сорокина М. В., Шукайло П. А. ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ СИСТЕМЫ ДИНАМИЧЕСКОЙ ГЕОМЕТРИИ GEOGEBRA ПРИ ИЗУЧЕНИИ СФЕРИЧЕСКОЙ ГЕОМЕТРИИ	190
Стенякова Н. Е. СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН).....	194
Сурина О. П., Морозова В. Н. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КЛАСТЕР КАК ИНСТРУМЕНТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВУЗОВ И ШКОЛ.....	198
Сухов В. А. С. А. ЕСЕНИН И ИМАЖИНИЗМ	203
Сухова О. А. РЕВОЛЮЦИЯ 1917 г. В ДЕРЕВНЕ: РЕАЛИЗАЦИЯ ОБЩИННОГО АРХЕТИПА.....	208

Тишкина Е. О., Сердюков Р. С. ИНФОРМАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ БИБЛИОТЕК В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПОЛЕ СТУДЕНТОВ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ	212
Толкачева Н. В. ИНОСТРАННЫЕ СТУДЕНТЫ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА РЕГИОНАЛЬНОГО ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ ПЕНЗЕНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА).....	216
Тугаров А. Б., Шевцова Э. А. ВОСПИТАНИЕ КАК ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОЙ ПРЕВЕНЦИИ: ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.....	225
Удлинина Е. С. РАСШИРЕНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ УЧАЩИХСЯ О ВТОРОСТЕПЕННЫХ И ВНЕСЦЕНИЧЕСКИХ ПЕРСОНАЖАХ В КОМЕДИИ А. С. ГРИБОЕДОВА «ГОРЕ ОТ УМА».....	229
Хлебникова А. Е. ФОРМИРОВАНИЕ ОРИЕНТИРОВОЧНОЙ ОСНОВЫ ДЕЙСТВИЯ СРАВНЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПАДЕЖЕЙ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ	232
Шиблева Н. А. ОБ АКТУАЛИЗАЦИИ ВНУТРЕННЕЙ ФОРМЫ ИМЕНИ СОБСТВЕННОГО В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ.....	236
Шувалов И. Ф. ДИАЛЕКТНАЯ ЛЕКСИКА В СОВРЕМЕННЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ПИСАТЕЛЕЙ-ЗЕМЛЯКОВ ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ.....	239

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
им. В. Г. БЕЛИНСКОГО:
ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Сборник статей
научной конференции, посвященной 78-летию
Педагогического института им. В. Г. Белинского
Пензенского государственного университета

г. Пенза, 19 декабря 2017 г.

Под общей редакцией
кандидата физико-математических наук, доцента
О. П. Суриной

Компьютерная верстка *Р. Б. Бердниковой*

Подписано в печать 27.12.2017. Формат 60×84^{1/16}
Усл. печ. л. 14,53. Тираж 100.
Заказ № 863.

Издательство ПГУ.
440026, Пенза, Красная, 40.
Тел./факс: (8412)56-47-33; e-mail: iic@pnzgu.ru

