

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Пензенский государственный университет» (ПГУ)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
им. В. Г. БЕЛИНСКОГО:
традиции и инновации

Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной
80-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского
Пензенского государственного университета

г. Пенза, 12 декабря 2019 г.

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

Пенза
Издательство ПГУ
2019

Педагогический институт им. В. Г. Белинского: традиции и инновации : материалы Всерос. науч. конф., посвящ. 80-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета (г. Пенза, 12 декабря 2019 г.) / под общ. ред. канд. физ.-мат. наук, доц. О. П. Суриной. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2019. – 352 с.

ISBN 978-5-907262-18-8

В центре внимания – история Педагогического института им. В. Г. Белинского, развитие педагогического образования в Пензенском крае, а также современные проблемы теории и практики психолого-педагогической подготовки обучающихся. Кроме этого, авторами рассмотрены актуальные вопросы физико-математического, естественно-научного и информационно-технологического образования, социально-гуманитарных наук, лингвистики, лингводидактики, литературоведения и журналистского образования, методики преподавания иностранных языков.

Издание адресовано обучающимся и преподавателям образовательных учреждений, а также всем, кто интересуется решением проблем подготовки педагогических кадров.

УДК 37

Редакционная коллегия:

доктор философских наук, профессор кафедры
«Теория и практика социальной работы» ПГУ **А. Б. Тугаров**;
доктор исторических наук, профессор кафедры
«История России и методика преподавания истории» ПГУ **О. А. Сухова**;
доктор биологических наук, профессор кафедры
«Зоология и экология» ПГУ **С. В. Титов**;
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Педагогика и психология» ПГУ **В. Н. Морозова**
(ответственный редактор)

ПРИКАЗ

о проведении научной конференции, посвященной 80-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета
«Педагогический институт им. В. Г. Белинского: традиции и инновации»
№ 1129/о от 17.10.2019

ISBN ISBN 978-5-907262-18-8

© Пензенский государственный университет, 2019

Уважаемые коллеги и студенты!

Примите сердечные поздравления с 80-летием со дня создания Педагогического института имени В. Г. Белинского Пензенского государственного университета!

80 лет – солидный срок для любого учебного заведения; в случае с нашим институтом он говорит о неизменно высоком качестве образования, наличии традиций, о выдающихся выпускниках, на которых хочется равняться.

Юбилея, как известно, красят не годы, а заслуги. Сегодня институт является современной образовательной организацией со всеми присущими ей качествами: широкий спектр педагогических и гуманитарных направлений подготовки, высококвалифицированный профессорско-преподавательский состав, современные образовательные технологии, внедрение дополнительных образовательных программ, интеграция в международное, образовательное и научное сообщество. Студенты получают здесь глубокие теоретические знания, хорошую профессиональную подготовку, разносторонние практические навыки и умения.

За прошедшее время институтом было подготовлено большое число высококвалифицированных специалистов, работающих в сфере образования и других отраслях экономики региона и страны. В день славного юбилея хочу пожелать коллективу института процветания, больших творческих достижений, смелых проектов и новых открытий!

Выражаю глубокую уверенность в том, что, поддерживая традиции, заложенные многими поколениями преподавателей и студентов, сохраняя и приумножая накопленный потенциал института, наш коллектив способен внести значительный теоретический и практический вклад в развитие педагогического образования и конкурентоспособность страны.

Директор Педагогического института
имени В. Г. Белинского

Ольга Петровна Сурина

Дарья Владимировна Арехина

г. Пенза, e-mail: darya.arehina@gmail.com

ТРАНСФОРМАЦИЯ ЖАНРА ИНТЕРВЬЮ В СОВРЕМЕННЫХ YOUTUBE-ПРОЕКТАХ

Интервью является одним из традиционных журналистских жанров, обладающих четкой структурой. Использование жанра интервью характерно для всех типов СМИ. Композиционно интервью представляет собой последовательность вопросов журналиста и ответов респондента. Основная специфика этого жанра раскрывается при анализе целей и тематических установок, о чем сделаны выводы в работах исследователей:

- А. А. Тертычный выделяет информационное и аналитическое интервью [1];
- А. А. Грабельников обозначает следующие формы существования интервью: интервью-диалог, интервью-монолог, интервью-сообщение, интервью-зарисовка, интервью-мнение, коллективное интервью, анкета [2];
- Г. В. Лазутина и С. С. Распопова анализируют протокольное, информационно-познавательное, проблемно-аналитическое, портретное (очерковое) интервью [3];
- М. М. Лукина характеризует информационное, оперативное, креативное интервью, а также интервью-расследование и интервью-портрет [4];
- С. Н. Ильченко считает, что все многообразие интервью может быть сведено к двум генеральным типам: «интервью в связи с ... (событием, проблемой, фактом)», характеризующееся конкретным характером, наличием информационного повода и тематической ориентированностью, и «интервью ни о чем», строящееся на личности респондента, балансе степени абстрактности и конкретности обсуждаемых тем, имеющих вневременной характер [5].

В последние несколько лет жанр интервью обрел особую актуальность в связи с появлением и развитием на видеохостинге YouTube проектов, в основе формата которых лежит именно предметно-личностное интервью, разговор интервьюера с медийной персоной. Точкой отсчета этого процесса можно считать появление проекта «вДудь» в начале 2017 года; в настоящее время о популярности формата интервью на YouTube свидетельствуют такие факторы, как регулярное присутствие выпусков проектов в разделе «В тренде», а также резонанс в соцмедиа.

Интервью-проекты на YouTube (по состоянию на октябрь 2019 г.)*

Наименование проекта	Ведущий	Количество подписчиков	Дата выхода первого выпуска
«вДудь»	Юрий Дудь	6,31 млн	7 февраля 2017 г.
«Осторожно, Собчак!»	Ксения Собчак	1,04 млн	28 января 2019 г.
«А поговорить?»	Ирина Шихман	686 тыс.	21 декабря 2017 г.
«Нежный редактор»	Татьяна Мингалимова	684 тыс.	17 октября 2017 г.
«ещенепознер»	Николай Солодников	202 тыс.	22 октября 2018 г.

Следует сказать, что во многом YouTube-проекты опираются на известные и популярные телевизионные жанры и форматы, и обращение к жанру интервью в данном контексте является оправданным и ожидаемым, однако интерес аудитории обусловлен, в том числе и элементами трансформации традиционного подхода.

Популярность у аудитории собственно журналистских проектов на YouTube может быть рассмотрена как антитеза традиционному линейному телепотреблению и с точки зрения технической стороны процесса, и с позиции предлагаемого контента. Отмечая преимущества YouTube перед телевидением, ведущая проекта «А поговорить?» Ирина Шихман высказала мысль, что «телевидение на сегодняшний момент в России умерло: там цензура, рамки и много чего нельзя. А на ютубе все можно. Это упрощает, а самое главное – заводит тебя на работу» [6].

* В таблице приведены примеры крупных проектов (свыше 100 тыс. подписчиков), не имеющих одноименных аналогов на телевидении.

Жанр интервью в YouTube-проектах развивается в сторону минимизации барьеров между интервьюером и респондентом, что проявляется в большей свободе ведущего в аспекте задаваемых вопросов, и это, в свою очередь, во многом ведет к стиранию границ – личных, этических, жанровых. Несмотря на принадлежность интервью к классическим жанрам журналистики, подобные программы на YouTube расширили содержательные возможности интервью в плане раскрытия образа героя. Говоря о причинах популярности проекта «вДудь», его автор, журналист Юрий Дудь обратил внимание на возникновение новых возможностей жанра: «Интервью – это обилие эмоций, фактов и всего остального. Раньше аудитория YouTube думала, что это максимально дежурный, ритуальный жанр. Поэтому для местных зрителей это как минимум необычно» [7].

Основные пути, по которым идет расширение и трансформация жанра интервью в YouTube-проектах, могут быть сведены к следующим позициям:

– ориентированность ведущего на разнообразные вопросы, позволяющие раскрыть аудитории личность и деятельность гостя (в т. ч. «неудобные» и вопросы провокационного характера);

– сближение жанра интервью и беседы за счет активной позиции ведущего, в т. ч. в аспекте демонстрации собственного отношения к словам гостя;

– отсутствие у ведущего стремления создать исключительно положительный образ героя;

– включение в интервью элементов репортажа.

Таким образом, в целом трансформация жанра интервью в современных YouTube-проектах опирается на возможности самого видеохостинга, включает и технический аспект (например, отсутствие требований к хронометражу), и содержательный (ориентированность на запросы аудитории, использование лексики разного уровня).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Тертычный, А. А. Жанры периодической печати : учеб. пособие / А. А. Тертычный. – Москва : Аспект Пресс, 2000. – С. 80, 107–111.
2. Грабельников, А. А. Работа журналиста в прессе : учеб. пособие. – Москва : РИП-холдинг, 2001. – С. 219.
3. Лазутина, Г. В. Жанры журналистского творчества : учеб. пособие для студентов вузов / Г. В. Лазутина, С. С. Распопова. – Москва : Аспект Пресс, 2011. – С. 294–298.
4. Лукина, М. М. Технология интервью : учеб. пособие для вузов / М. М. Лукина. – Москва : Аспект Пресс, 2003. – 191 с.
5. Ильченко, С. Н. Интервью в журналистике: как это делается : учеб. пособие / С. Н. Ильченко. – Санкт-Петербург : С.-Петербург. гос. ун-т : Ин-т «Высшая школа журналистики и массовых коммуникаций», 2016. – С. 13–14.
6. Шихман, И. «Как только говоришь честно, сразу начинаются вопросы: “А вы не боитесь?”» / И. Шихман // Журналист. – URL: <https://jrnlst.ru/shihman>
7. Как Юрий Дудь создал один из самых сильных персональных брендов в медиа // РБК. – URL: <https://www.rbc.ru/magazine/2017/06/592555cc9a7947d4c8585415>

УДК 911.52

Серафима Николаевна Артемова

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

ЛАНДШАФТНО-ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОВЕРХНОСТНЫХ ВОД ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ С УЧАСТИЕМ МОЛОДЕЖИ

На экологической карте России Пензенская область не выделяется сложной экологической ситуацией, т.к. нет особо опасных производств. Однако более 60 % территории испытывает глубокую трансформацию ландшафтов в результате длительного хозяйственного освоения. Традиционным видом природопользования в Пензенской области является сельскохозяйственное, более 60 % сельскохозяйственных угодий приходится на пашню.

Эксплуатация природно-ресурсного потенциала лесостепи в течение более 300 лет привела к деградации ландшафтов и усилению деструктивных природных процессов, что создает неблагоприятную экологическую ситуацию, близкую к критической. Современный период хозяйственного освоения, связанный с экономическим кризисом 90-х годов, выходит на новый уровень и требует пересмотра пространственной организации хозяйства. Возникла необходимость на новом уровне научной обоснованности ведения хозяйства, особенно сельского. Встает вопрос – «Что делать с заброшенными и заросшими полями?». Хозяйственники все чаще говорят об «адаптивно-ландшафтной системе земледелия». Природные ландшафты имеют определенную организацию в пространстве и функционируют в тесной взаимосвязи между компонентами (вертикальные связи) и между геосистемами внутри ландшафта (горизонтальные связи). В процессе функционирования (переноса вещества и энергии) ландшафт саморазвивается, создавая нам благоприятную среду обитания (природные условия) и обеспечивая нас природными ресурсами. Уничтожение мелких природных геосистем, использование крупных геосистем без учета их природно-ресурсного потенциала ведет к тому, что ландшафт не выполняет своих функций, а человек получает экологические проблемы. Основные экологические проблемы на территории Пензенской области, связанные с нерациональным природопользованием – ускоренная эрозия (плоскостная и линейная) и деградация водной среды (водные ресурсы). Еще на памяти людей старшего поколения образ полноводных рек Пензенской области с богатыми рыбными ресурсами.

Наиболее значимы на сегодняшний день геоэкологические исследования ландшафтов Пензенской области с участием молодежи. В рамках молодежного движения «Зеленая волна», организатором которого являются Пензенский областной фонд научно-технического развития и Пензенское областное отделение Всероссийской общественной организации «Русское географическое общество», летом 2018–19 г.г. года проведены молодежные экологические экспедиции, направленные на геоэкологические исследования ландшафтов в верхнем течении крупных рек Пензенской области. Основная задача – выявление нарушений природных процессов в верховьях крупных рек Пензенской области, выявление причин уменьшения водности и ухудшения экологического состояния рек Сура, Кадада, Мокша, Хопер. В рамках экспедиции решались и социальные задачи: формирование экологической культуры и патриотизма молодежи Пензенской области, привлечение внимания общественности к экологическому состоянию своего края. Решались также образовательные задачи: изучение природы своего края, знакомство с методами и получение навыков ландшафтно-экологических исследований.

Методологической основой региональных геоэкологических исследований является теория взаимодействия человека и природы, отраженная в трудах российских географов-ландшафтоведов А. Г. Исаченко [2], Б. В. Сочавы [3], А. А. Чибилева [4] и др. Исходными материалами явились географические данные по Пензенской области (картографические и описательные). Базовой явилась ландшафтная карта Пензенской области масштаба 1:200000 [5]. Основным методом являлся метод полевых ландшафтных исследований, использовались также методические наработки по геоэкологическим исследованиям Пензенской области [1]. Методика геоэкологической оценки ландшафтов заключалась в сравнительно-географическом анализе (наложение слоев) природных геосистем и процессов с хозяйственным использованием земель.

Районы исследований включали всю водосборную площадь в верхнем течении рек Сура, Кадада, Мокша, Хопер. Ключевые точки полевых исследований выбирались с учетом ландшафтного районирования, отраженного на ландшафтной карте и предварительного крупномасштабного районирования с использованием геопортала Google Earth (рис. 1). Привязка ключевых точек к ландшафтной карте проводилась с использованием GPS-навигатора Garmin. На схеме ландшафтной структуры, которая является базой для ландшафтной карты, отражены результаты типологической классификации ранга «местность» и физико-географического районирования ранга «ландшафт» или «физико-географический район». Ключевые точки заложены в разных типах местности и в разных ландшафтах.

В ходе экспедиции были проведены исследования в ключевых точках, которые включали описание геологических обнажений, описание рельефа и рельефообразующих

процессов, гидрологические исследования рек, описание почв и растительности, а также визуальные наблюдения и оценка экологического состояния геосистем. Предварительная геоэкологическая оценка проводилась с учетом видов и способов хозяйственной деятельности. Фоновое использование земель определялось методом дешифрирования космических снимков, а также визуальных наблюдений. Основным видом использования земель является сельскохозяйственное, в основном, земли используются под пашни. В меньшей степени земли заняты лесами, лугами и пастбищами. Кроме этого есть селитба, дороги, карьеры и др.



Рис. 1. Ключевые точки исследований на ландшафтной схеме Пензенской области

Предварительные результаты исследований экологического состояния ландшафтов в верховьях крупных рек Пензенской области позволили сделать вывод о том, что оно значительно влияет на водность рек и химический состав воды, но верховья рек не загрязнены. Схожими экологическими проблемами всех рек являются: обмеление; заиление и исчезновение малых рек; заиление родников, питающих реки; уменьшение биоразнообразия водных экосистем. Основными причинами, на наш взгляд, являются: сплошная распашка и зарегулированность малых рек. Наиболее остро данные проблемы проявляются в верховьях Мокши и Хопра, где водосбор занят пашней, на месте луговых степей. Однако все ландшафты отличаются природным устройством и спецификой геоэкологической обстановки.

Практические результаты исследований представляет интерес для местных органов самоуправления и природоохранных органов. Основные рекомендации связаны с необходимостью территориальной организации хозяйственной деятельности с учетом границ природных геосистем и их природного потенциала. В первую очередь необходимо исключить их хозяйственной деятельности геосистемы, которые выполняют водоохранную функцию. Кроме того необходимо проводить природоохранные мероприятия в водоохранной зоне, включающие лесонасаждения. Для решения водных проблем Пензенской области необходимы крупномасштабные ландшафтные исследования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Артемова, С. Н. Геоэкологические исследования для целей ландшафтного планирования Пензенской области / С. Н. Артемова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Естественные науки. – 2013. – № 2. – С. 110–119.
2. Исаченко, А. Г. Введение в экологическую географию : учеб. пособие / А. Г. Исаченко. – Санкт-Петербург, 2003. – 192 с.

3. Сочава, В. Б. Введение в учение о геосистемах / В. Б. Сочава. – Новосибирск, 1978. – 324 с.
4. Чибилов, А. А. Введение в геоэкологию (эколого-географические аспекты природопользования) : учеб. пособие / А. А. Чибилов. – Екатеринбург, 1998. – 116 с.
5. Ландшафтная карта и пространственные закономерности природной дифференциации Пензенской области / А. А. Ямашкин, С. Н. Артемова, Л. А. Новикова, Н. А. Леонова, Н. С. Алексеева // Проблемы региональной экологии. – 2011. – Вып. 1. – С. 49–56.

УДК 81.42

Елена Леонидовна Бабичева

г. Пенза, e-mail: elena-babicheva@mail.ru

Ирина Викторовна Замятина

г. Пенза, e-mail: zamyu-irina@yandex.ru

ИМПЕРАТИВНЫЕ ГЛАГОЛЬНЫЕ КОНСТРУКЦИИ В РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТАХ

Изобилие рекламы, находящейся вокруг нас (дома, на улице, в офисе), стало неизменным атрибутом современной жизни. Копирайтеры, стремясь привлечь потребителя и стимулировать приобретение того или иного товара и услуги, используют разнообразные средства: начиная от шрифтового оформления и заканчивая фотографиями известных людей. Кажется, что удивить потенциального покупателя уже невозможно, и всё-таки появившаяся недавно реклама оператора сотовой связи «Мегафон» не могла остаться незамеченной.

Российская телекоммуникационная компания «Мегафон» была основана более 20 лет назад и сейчас занимает одну из ведущих позиций на рынке услуг средств связи. Более 76 миллионов человек являются абонентами «Мегафона», предлагающего своим клиентам широкополосный Интернет, кабельное телевидение и, конечно, телефонную и сотовую связь.

Типовой потребитель компании молод и энергичен, т.к. ценовой регистр услуг выше среднего, чего не может себе позволить среднестатистический россиянин старшего поколения. Треть пользователей «Мегафона» – это цифровые клиенты, те, кто владеет смартфонами, кто активно пользуется мобильным Интернетом, кто предпочитает он-лайн услуги бумажным носителям и общение через социальные сети.

Именно возраст и мобильность целевой аудитории оказывает существенное влияние на стиль проводимой «Мегафоном» рекламной компании, находя отражение как в слоганах, так и в визуальной составляющей. Из множества возможных средств воздействия копирайтеры выбрали тот, который, с их точки зрения, будет коммуникативно эффективным и окажет существенное влияние на потребителя. На рекламных снимках «Мегафона» – трансляция позитивных эмоций: смеющаяся девушка в купальнике, плавающая на надувном круге, и молодые люди, мчащиеся на доске. Ассоциируя себя с героями рекламы, потенциальный покупатель пытается узнать то новое, что реклама рассказывает ему о нём самом, т.е. основная целевая аудитория «Мегафона» – это активная, креативная, мобильная молодёжь, стремящаяся всегда быть на связи и получать информацию, находясь в любом месте. «Своеобразие адресата, его социальные признаки, фоновые знания, апперцепционная база и т.д. требуют от адресанта соответствующей настройки в реализации текста» [1, 176].

Слоган компании «Шэрь. Стримь. Сторь.» очевидно обращён к юной аудитории, т.к. похож на какой-то секретный код, известный только посвящённым. Такими посвящёнными оказываются молодые люди, владеющие английским и готовые принимать новую языковую игру. Включившись в неё, потребитель вынужден согласиться с нарушением законов русской орфографии, в соответствии с которыми после твёрдого шипящего [ш] может идти только буква *е*, но не *э*. С традиционным русским написанием копирайтеры не стали считаться. Их цель – обратить внимание потребителя на рекламу – достигнута, способ в этой ситуации уже не важен.

Попытка расшифровать звукокомплексы рекламного текста не для всех окажется успешной, тем не менее заставит прочитать слоган неоднократно. Соотнести его слова с английскими *share, stream, store* смогут только подростки, активно пользующиеся молодежным жаргоном. Транслитерированные английские инфинитивы превратились в русские императивные формы, о чём сигнализирует конечный мягкий знак и нулевая флексия. Следует отметить, что в русском языке нет повелительных глагольных форм с конечным – мь, т.е. очевидно и нарушение в области формообразования.

Реклама компании «Мегафон» носит конкретный характер, она рассказывает о назначении предлагаемого продукта: *Делись, транслируй, выкладывай истории*. Эта надпись размещена в нижнем поле рекламы и едва прочитывается ввиду мелкого шрифта. Следует отметить, что последний глагол слогана переведён не точно с английского варианта, где *store* – «храни, сохраняй», а не выкладывай. Видимо, рекламщики стремились подчеркнуть направленность глагольных действий вонне, что поддерживается визуальной составляющей – открытой позой девушки на снимке (её руки разведены в стороны).

Со структурной точки зрения, слоган рекламного текста свободный, он не привязан к названию компании, однако благодаря гомогенному трёхкомпонентному составу он уже внедрился в подсознание тинэйджеров и прочно ассоциируется с цветами и логотипом «Мегафона».

Используемые в слогане императивные формы глаголов 2 лица ед. ч. предполагают обращение к молодым людям, с которыми говорящий хорошо знаком, в противном случае можно говорить о нарушении национального речевого этикета. Хотя каждая языковая личность уникальна, наша речь подчиняется определённым законам, стилистическим правилам, нормам речевого поведения, которые могут варьировать в зависимости от возраста и статуса коммуникантов. *Ты*-форма общения является исконной в России и в бытовой ситуации может быть обращена к близким друзьям, родственникам, младшим по возрасту. Она часто используется в рекламных текстах, поскольку адресат в этом случае предполагаемый, мнимый, он не может вступить в непосредственный диалог, но копирайтеры стремятся установить с ним дружеские, тёплые отношения, обращаясь к нему как к хорошему знакомому. При этом императивы в тексте рекламы выражают волеизъявление говорящего и побуждают адресата к выполнению определённых действий. «Здесь как бы совмещаются *я хочу* и *ты должен*» [1, 306].

Использование транслитерированных английских глаголов-императивов в рекламном тексте подчинено стремлению копирайтеров разговаривать на одном языке с целевой аудиторией и задаче склонить потребителя к приобретению предлагаемого продукта.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Формановская, Е. И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика / Е. И. Формановская. – Москва : Икар, 2007. – 487 с.

УДК 376.3

Оксана Владимировна Балашова

г. Мытищи, Московская обл., e-mail: oksana.balashova8@gmail.com

Ольга Владимировна Сафонова

г. Пенза, e-mail: safolgann@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ СОСТАВЛЕНИЯ ПРЕДЛОЖЕНИЙ ДЕТЬМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Развитие правильной речи имеет принципиальное значение для формирования познавательной деятельности ребенка, для становления личности и для полноценного общения с другими людьми.

В настоящее время одним из самых встречающихся и распространенных речевых нарушений у детей является общее недоразвитие речи.

В. С. Безрукова утверждала, что «проблема преодоления общего недоразвития речи (ОНР), а также разработка методов диагностики и коррекции речевых и неречевых расстройств у детей является актуальной и важной для теории и практики логопедии» [1, 11]. Дети с ОНР характеризуются более медленным темпом обучения, что искажает общую картину развития речи, специфическими трудностями в усвоении грамматического строя речи.

Одной из наиболее важных проблем в логопедии является проблема формирования грамматического строя речи (составление предложений) у детей с ОНР.

Сам процесс усвоения ребенком грамматического строя очень сложный, он в первую очередь связан с аналитической и синтетической активностью коры головного мозга. Формирование грамматической структуры речи осуществляется только на основе определенного уровня когнитивного развития детей – мыслительных процессов, восприятия, памяти, воображения. В связи с этим рассмотрим особенности составления предложений детьми с ОНР.

На ранней стадии онтогенеза речи развитие предметной и речевой деятельности идет параллельно с развитием операций программирования. Выделяется предпрограммный этап, на котором умение составлять программу речевых действий еще не сформировано, но прогнозирование осуществляется, существует определенное отношение высказывания к реальности.

Если сравнить пути усвоения родного языка детьми в норме, которые представлены в работе А. Н. Гвоздева [4] и других исследователей, с путями становления детской речи в условиях ее нарушения, то нельзя не заметить в них определенного сходства. Это сходство проявляется в общем поступательном характере, в закономерности и в последовательности усвоения детьми родного языка.

Рассматривая общее недоразвитие речи детей с точки зрения истории развития речи, мы видим, что независимо от того, какая форма речевой патологии присуща ребенку, он не проходит в своем языковом развитии три основных периода, выделенных А. Н. Гвоздевым [4, 3]:

- 1 период – предложения, состоящие из аморфных корневых слов;
- 2 период – усвоение грамматической структуры предложений;
- 3 период – усвоение морфологической системы (русского) языка.

Различные исследования имитации предложений, описанные Б. М. Бим-Бад показывают, что «воспроизведение предложений детей с ОНР имеет как общие, так и специфические характеристики. При обследовании большинство детей правильно повторяли простые предложения: они сохранили свою структуру, точно воспроизвели логические и грамматические отношения» [2, 9].

А. Н. Гвоздев отмечает в своих работах, что «...при нормальном развитии ребенок за короткое время усваивает из языка взрослых, а затем конструирует сам многие типы предложений» [4, 65]. А у детей с проблемами в развитии речи аграмматичные конструкции могут держаться еще очень долго. Кроме того, с появлением новых слов у ребенка, предложения продолжают строиться по искаженной модели. Отсутствие грамматической связи, несформированные падежные конструкции, «*карандашом*», «*ручком*», «*домы*», «*окны*» и т.д., ошибки в использовании существительных среднего рода, глаголов будущего времени, согласование существительных с прилагательными, отсутствие сложных или неверное использование простых предлогов, все это приводит к искаженному составлению предложения. Распространенными ошибками являются нарушения порядка слов в предложении: утверждение предиката в конце предложения, например, «*Девочка книгу убрала*», а также постановка прилагательного в конец предложения – «*Девочка платье надевает красное*».

Дети с ОНР испытывают трудности в программировании содержания подробных предложений и их языкового оформления. Н. В. Бордовская [3] утверждает, что для детских высказываний характерны: нарушение последовательности изложения, семантические пропуски, выраженная ситуативность и фрагментация, низкий уровень использованной фразовой речи.

Характерной особенностью речевого дизонтогенеза является факт длительного сосуществования предложений, грамматически правильных и неправильно сформированных. Дети с нарушением речевого развития долго и настойчиво используют формы слова,

независимо от значения, которое необходимо выразить в связи с используемой синтаксической конструкцией. В случаях серьезного недоразвития речи дети в течение длительного времени не усваивают синтаксическое значение падежа: «*ест каша*», «*сидит стульчику*». В менее тяжелых случаях указанное явление имеет место в единичных случаях.

Важнейшим принципом логопедии является дифференцированный подход к анализу и преодолению речевых нарушений. При проведении коррекционной работы с детьми с ОНР этот принцип находит выражение в определении причин, лежащих в основе недостаточного развития речи, в учете особенностей речевой аномалии детей. Дифференцированный подход также основан на определении наиболее сформированных областей речевой деятельности, на которых основана коррекционная работа.

Центральное место во всей системе работы над лексико-грамматическими средствами языка занимает работа над предложением. Для детей с нерезко выраженным ОНР эта работа приобретает особо важное значение: в процессе ее обогащается словарь, усваиваются нормы словоизменения и словосочетания. На занятиях используются упражнения формирующие умение конструировать предложения по данному слову, группе слов; направленные на закрепление умения правильно выражать связь слов в предложении. Рекомендуется как можно чаще давать задания для перепроектирования предложений, то есть учить детей распределять или сокращать их. С помощью таких упражнений дети развивают умение выражать мысли, произносятся различные степени полноты.

Как показывает многолетний опыт работы, на занятиях с детьми с ОНР наибольшие трудности вызывает выполнение заданий по картинкам с простыми действиями или серии сюжетных картинок. Например: на картинке изображена девочка, сидящая за столом. На столе чайник, а в руках у девочки чашка. Ребенку задается вопрос: *что на этой картинке?* Ответ ребенка: *девушка*. Из примера видно, что у ребенка имеются трудности в самостоятельном составлении высказывания на уровне простой законченной фразы, в связи с чем возникает необходимость в дополнительном вопросе, требующем назвать действие: *что она делает?* Ответ: *пьет... вода*. В результате мы получаем аграмматичную короткую фразу. При дополнительном вопросе: *из чего?* получаем ответ: *стакан*. Из этого мы делаем вывод: у детей крайне бедный словарный запас, ошибки в образовании предложно-падежных конструкций, отсутствие предлогов.

Приведем еще один пример составления предложения: девочка ведет сюжетную игру с домиком и фигуркой Чипполино. Ей задается вопрос: *что ты делаешь?* – *буду играть вон с том человечком*. Фраза составлена и закончена с понятным смыслом, но аграмматична. Отмечено незнание сказки и сказочных героев, что приводит к обобщению и преобразованию всех персонажей в человечков. У большинства детей отмечаются ошибки на употребление словоформ, нарушающие связь слов в предложении, например: «*Медведь... живет.... лес... спит*», «*Котенок ... молоко... лизать...*», «*Мальчик... едет...самокат*».

При выполнении задания по серии картинок также возникают трудности. Описываем картинку, на которой два мальчика нашли ежика. Ребенку задается вопрос: «*Давай внимательно посмотрим, кто здесь нарисован и что произошло?*» Ребенок отвечает: «*Они пошли гулять... ежика увидели.... взяли домой поесть....*». На дополнительные вопросы: «*кто они?*», «*где они гуляли?*», «*кого они нашли?*», «*они его за колючки взяли или куда то положили?*», «*куда отнесли ежика?*», «*чем мальчики накормили ежика?*» получаем простую неразвернутую фразу в ответ на каждый вопрос. Рассказ по серии сюжетных картинок составлен с помощью наводящих вопросов логопеда, фразы простые, аграмматичные.

Таким образом, перед нами встает задача: научить детей грамматически правильно строить простые предложения из 3–5 слов, закрепить навык словоизменения существительных и глаголов. Для успешной коррекции речевых нарушений необходимо максимально обеспечить непрерывность процесса обучения на занятиях и закрепления полученных навыков дома с родителями.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Безрукова, В. С. Педагогика : учеб. пособие / В. С. Безрукова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2018. – 381 с.

2. Бим-Бад, Б. М. Психология и педагогика: Просто о сложном. Популярные очерки и этюды / Б. М. Бим-Бад. – Москва : МПСУ, 2018. – 144 с.
3. Бордовская, Н. В. Педагогика : учеб. пособие / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – Санкт-Петербург : Питер, 2018. – 304 с.
4. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – Москва, 1961. – 489 с.

УДК 373.2

Светлана Борисовна Барашкина

г. Пенза, e-mail: estestvoznanie @bk.ru

Анастасия Михайловна Анненкова

г. Пенза, e-mail: annenkova.2011@mail.ru

КВЕСТ-ИГРА «НАУКОГРАД» КАК ФОРМА ВОВЛЕЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В АКТИВНУЮ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Способы получения научных знаний в вузе разнообразны. Наиболее массовыми мероприятиями в рамках научно-исследовательской работы студентов в вузе являются научные студенческие конференции, Дни науки, квест-игра «Наукоград». Остановимся на некоторых из них: дни науки в вузе включают несколько мероприятий, ценными являются те, которые организует совет студенческого научного общества факультета. В мероприятиях участвуют кружки, которые представляют информационные ресурсы, рассказывающие о направлениях деятельности научного общества. Интересными являются открытые заседания кружков, которые проводятся по технологии гайд-парк. Студент может за один час поучаствовать в работе нескольких кружков, причем высказаться по обсуждаемой проблеме, или представить свой научный проект. Результатом такого дня науки, является то, что студенты определяются с направлениями кружков, научными руководителями проектов, получают возможность публикации своих научных изысканий. Совет студенческого научного общества (СНО) является инициатором квест-игры «Наукоград». Цель квест-игры: привлечение студенческого сообщества к научно-исследовательской работе. Задачи: создание условий для более глубокого и качественного овладения студентами методами научного познания; развитие у студентов навыков исследовательской работы; выявление наиболее способных и талантливых студентов, проявляющих интерес к научно-исследовательской работе.

В игре участвуют студенты 1–3 курсов, которые определяются с направлениями научно-исследовательской работы. Студентам предлагается посетить научные лаборатории, выполняя задания. Приведём некоторые из них: командам предлагаются описания взглядов разных ученых, при этом в качестве зрительного ряда предлагаются портреты. В содержании вопросов могут быть научные определения, авторские изречения, цитирования. Вот одно из них: «Есть одна только, общая для всех, прирожденная склонность, на которую всегда может рассчитывать воспитание: это то, что мы называем народностью. Под народностью следует понимать своеобразие каждого народа, обусловленное его историческим развитием, географическими и природными условиями». Необходимо привести аргументы «за и против» данного изречения, студенты при работе с данным текстом могут использовать интернет источники. Интересным является интеллектуально-развлекательный конкурс «Театр проблемных ситуаций». Командам предлагается проблемная ситуация: «собери научную статью или научный текст, представь его слушателям, найди решение проблемы по тексту, обоснуй выбранное решение». Выделим некоторые из них: студенты научного кружка зашифровали три понятия, используемые в профессии, но, сожалению, забыли как, очень просим вас помочь нам выяснить, какие же слова оказались скрыты. Будьте внимательны, прислушивайтесь друг к другу. И если у вас получится, то можно сказать, что у вас есть черты, присущие исследователям. Если будут трудности, то задавайте вопросы, возможно, после ваших вопросов, мы что-нибудь вспомним о том, что использовали при шифровке и это поможет вам; В разных местах аудитории будет спрята-

ны листочки с частями следующей пословицы: «Наука – не бука: сна не страшает, а мрак незнания отгоняет». Участники должны найти эти листочки, составить из частей целое и объяснить, как они понимают смысл данной пословицы.

Студентам можно предложить проанализировать ситуацию, ответить на предложенные к ней вопросы. Рассмотрим данную ситуацию. Студентка выполняла курсовую работу по теме «Игровая деятельность дошкольников» и должна была собрать необходимый фактический материал, используя метод наблюдения. Придя в ДОО, она обратилась к детям с такими словами: «Мне сегодня необходимо понаблюдать за тем, как вы играете!» Предлагается ответить на вопросы: будут ли данные, полученные студенткой достоверными? Какое необходимое условие было нарушено студенткой? Интересным для рассмотрения является задание, предложенное студентами психологического кружка: модель кабинета психолога «No problems». В данном кабинете предлагалось выполнить следующие задания: нарисовать кабинет психолога, познакомиться с 10 стереотипами об этой профессии и узнать что из них правда, а что ложь. Например: «Ну, разве может психолог кому-то помочь, если он сам через это не прошел!». Развеять его достаточно просто: да, может. Потому что психолог работает не со своим опытом, а с опытом клиента. Этот миф растет ногами из стереотипа о советах. И имеет значение, не жизненный опыт специалиста, а профессиональный. В конце концов, врачу не нужно переболеть всеми дурными болезнями, чтобы в них разбираться и уметь их лечить. В жизни есть много мифов: кто-то не видит разницы между психологом и психоаналитиком, кто-то считает соционику наукой. После выполнения первого задания участникам предлагается ситуация. К психологу пришёл подросток с родителями. Проблема: Ребенок играет в компьютерные игры чрезмерно. Что делать? Как решить запрос родителей? Участникам необходимо предложить как можно больше решений.

В одной из лабораторий предлагается задание «Статья с ошибками». Командам предоставляется статья по одной из педагогических технологий, в которой организаторами заранее будут допущены понятийные и смысловые ошибки. Задача студентов – найти и исправить ошибки в статье. Дополнить содержание статьи собственными суждениями.

Особое внимание отведено проектно-исследовательской лаборатории. В ней студенты кружков предлагают разработать алгоритм проектной деятельности, с опорой на задание: «в современной школе вводятся новые технологии и методы, которые направлены на приобщение ребёнка к жизни. Среди них – проектно-исследовательский метод. Его суть заключается в том, что дети погружаются в проблему, решение которой связано с созданием какого-либо реального продукта. А создавая этот продукт, дети получают важнейшие для них знания. Мы предлагаем вам поработать по методу проектов. Итак, перед вами проблема и конечный результат. Ваша задача прописать этапы действий, ведущие от проблемы к её решению-созданию реального продукта».

На проведение каждого этапа отводится фиксированное время, определяемое работниками заданий.

Совместная работа, научное сотрудничество кружков способствуют усилению чувства ответственности в научном поиске, пониманию места и значения результатов собственных исследований в общем контексте существующей проблемы, определяют для студентов критерии оценки научной работы, задачи на будущее.

УДК 37

Светлана Викторовна Беглецова

с. Неверкино, Пензенская обл., e-mail: begletzova@mail.ru

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ УРОК АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ

Нетрадиционные или нестандартные уроки в школе уже определенное количество времени стали обыденными и в некоторой степени обязательными. Мы привыкли к урокам-квестам или путешествиям реальным или интерактивным, урокам-конференциям или

дискуссиям, урокам-играм ролевым или деловым и ко всем остальным нестандартным урокам, которые прочно вошли в нашу практику и стали стандартными. Отдельное место в группе необычных уроков занимает интегрированный урок.

И. А. Зимняя определяет любую языковую дисциплину как «беспредметную» на основании того, что язык не дает знаний об окружающем мире, а является лишь средством выражения мысли. Также она выделяет такую основную характерную черту иностранного языка как беспредельность и безразмерность, подтверждая это тем, что в отличие от других предметов, невозможно, изучив один аспект языка, использовать его на практике [1, 21].

Таким образом, иностранный язык по своему характеру и структуре является межпредметной дисциплиной предполагающей интеграцию знаний в области литературы, истории и географии стран изучаемого и родного языков, страноведения, обществознания и культурологии, естественных наук и других областей знаний.

Т. П. Лакоценина описала следующие потребности в возникновении интегрированных уроков:

- единство и многообразие окружающего детей мира, который они должны познавать, не дробя знания на части;
- побуждение к развитию у детей личностного потенциала (мышления, логики, коммуникативных навыков, осмыслению причинно-следственных связей);
- повышение познавательного интереса;
- процесс интеграции в современном обществе;
- освобождение учебного времени для дополнительных дисциплин практической направленности;
- творческое самовыражение учителя [1, 18].

В плане взаимодействия и проникновения дисциплин Т. П. Лакоценина предлагает выделять:

- интегрированный урок на базе одного ведущего предмета с опорой на другой вспомогательный предмет для решения научной или практической задачи;
- бинарный урок, на котором объединение знаний двух дисциплин идет автоматически поочередно или одновременно, чтобы показать их взаимосвязь по определенной теме;
- урок с использованием межпредметных связей, когда ключевые элементы ведущего предмета сохраняются в полном объеме, но эпизодически дополняются материалами из других, интегрируемых дисциплин [2, 23].

Соответственно этому разделению при подготовке и проведении интегрированного и бинарного урока необходимо тесное творческое взаимодействие учителей задействованных предметов, а именно иностранного английского языка и литературы. Технология бинарного урока предусматривает присутствие учителей-предметников на самом уроке, что в условиях нашей школы получается не всегда в нужное время, поэтому интегрированный урок более приемлем, и он дает большую свободу основному преподавателю.

На практике в среднем звене мы работаем по следующим учебно-методическим комплектам: «Английский в фокусе» и «Литература» под редакцией В. Я. Коровиной.

Если рассматривать УМК Spotlight на предмет возможности проведения интегрированных уроков, то можно четко проследить межпредметную составляющую, поскольку авторский коллектив заложил в программу каждого курса интегрированный в разные области знаний материал. Учебный материал каждого класса структурирован идентично и в конце каждого модуля предусматривается один урок литературного чтения (на начальном уровне материал встроен в учебник, на среднем и старшем уровне к учебнику прилагается книга для чтения). Кроме этого, в каждом модуле присутствует раздел «Extensive reading Across the Curriculum» с интеграцией в разные области знаний, что в значительной мере обеспечивает мотивацию учащихся к освоению английского языка как средства познания окружающего мира. В учебниках 8 и 9 класса появляется новая регулярная рубрика, посвященная экологии «Going Green».

В курсе литературы в каждом классе присутствует раздел «Зарубежная литература». Рассматривая УМК для 5–9 классов по литературе под редакцией В. Я. Коровиной, можно совместить тематику двух дисциплин и расширить ряд интегрированных уроков за счет:

Класс	Произведения, входящие в список изучения в разделе «Зарубежная литература»	Книга для чтения «Spotlight»
5	Роберт Льюис Стивенсон, «Вересковый мёд» Даниель Дефо, «Робинзон Крузо» Марк Твен, «Приключения Тома Сойера» Джек Лондон, «Сказание о Кише»	«Джек и бобовое зернышко»
6		Льюис Кэрролл «Алиса в стране чудес»
7	Роберт Бёрнс, «Честная бедность» Джордж Гордон Байрон, «Душа моя мрачна...» О. Генри, «Дары волхвов» Рей Дуглас Брэдбери, «Каникулы»	Джеймс Барри «Питер Пен»
8	Уильям Шекспир, «Ромео и Джульетта», сонеты «Её глаза на звёзды не похожи...», «Увы, мой стих не блещет новизной...» Вальтер Скотт, «Айвенго»	Оскар Уайльд «Кентервильское привидение»
9	Уильям Шекспир, «Гамлет»	Бернард Шоу «Пигмалион»

Используя английский язык как средство понимания особенностей литературного материала, кроме развития коммуникативных навыков, мы также можем включать работу над языковым материалом, например, грамматическими категориями (времена глагола, сравнение прилагательных), семантическим значением слов (многозначные слова, синонимы и антонимы, фразовые глаголы), синтаксическим строем (сочетаемость слов, структура предложения) и др.

Изучение иностранного языка направлено на развитие иноязычной коммуникативной компетенции, основными составляющими которой являются: языковая и социокультурная компетенции.

Таким образом, признаками сформированности в интегрированной работе языковой и социокультурной компетенции являются умения:

– вести беседу и выразить свое мнение, опираясь на изученную тематику и усвоенный лексико-грамматический материал;

– использовать приобретённые знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для достижения взаимопонимания в процессе устного и письменного общения;

– осуществлять межличностное и межкультурное общение с применением знаний о национальных, культурных и литературных особенностях своей страны и страны изучаемого языка, полученных в процессе обучения.

Подводя итог необходимо добавить, что в результате такого рода уроков должна быть сформирована внутренняя оценка не готового продукта, а процесса работы и самосовершенствования обучающихся.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Зимняя, И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке : кн. для учителя / И. А. Зимняя. – Москва : Просвещение, 1985. – 157 с.

2. Лакоценина, Т. П. Современный урок: Интегрированные уроки / Т. П. Лакоценина. – Ростов-на-Дону : Учитель, 2008. – Ч. 6. – 256 с.

3. Патрикеева, О. С. Образовательные возможности использования интегрированных уроков в практике преподавания английского языка в общеобразовательной школе / О. С. Патрикеева, Е. В. Макарова // Авдеевские чтения : сб. ст. Всерос. науч.-практ. конф. (г. Пенза, 18 апреля 2018 г.). – Пенза : Изд-во ПГУ, 2018. – 353 с.

4. Коровина, В. Я. Литература. Рабочие программы. Предметная линия учебников под ред. В. Я. Коровиной. 5–9 классы / В. Я. Коровина. – Москва : Просвещение, 2014. – 351 с.

Татьяна Ивановна Благинина

г. Пенза, e-mail: laguna-b@mail.ru

Анна Юрьевна Трубникова

г. Пенза, e-mail: trubnikova.ania@gmail.com

ПОИСК ЦЕННОСТНЫХ ИДЕЙ И НОВЫХ СРЕДСТВ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ТВОРЧЕСТВЕ

Во все исторические времена содержание музыки, так или иначе, отражало мироздание сквозь призму восприятия его человеком-творцом. В наши дни достижения научно-технической мысли расширили возможности создания музыки. Широко используются информационно-компьютерные технологии в различных видах музыкального творчества. Например, активно развивается электронная музыка как разновидность так называемой технической музыки. Композиторы неустанно ищут новые средства музыкальной выразительности, обогащая язык и инструментарий музыки.

В музыкальном творчестве развиваются новые направления как своеобразные способы отражения в искусстве современного мира. В центре внимания современных композиторов все чаще становятся общечеловеческие проблемы, такие как: выживание человечества, экология Земли и сохранение жизни на нашей планете.

Подобная проблематика стимулирует композиторов к созданию музыкальных композиций, в которых компьютерные технологии играют значительную роль в обновлении собственно музыкального языка и средств выразительности. Применяются аудиоредакторы, с помощью которых осуществляется «разделение» звука на составляющие, а также обогащение его эффектами, в том числе реверберацией, и т. п. Возможности программных синтезаторов обеспечивают формирование звука с различными характеристиками. Активно используются программы многоканальной записи и сведение звука (студийное устройство). При создании музыкальных композиций применяются методы управления отдельными параметрами звуков и резонансного моделирования, звуковой коллаж и создание фактурных пластов. Кроме того, интенсивно используется видеоряд и приемы «визуализации» звука.

Обратимся к опыту молодых композиторов, содержание музыкальных композиций которых возможно рассматривать как вызовы современности в условиях глобализации, когда информационное пространство охватывает весь земной шар.

В музыкальном сочинении для виолончели «A Song of Our Warming Planet» американского композитора Дэниела Кроуфорда в качестве содержательной идеи выдвигается проблема глобального потепления климата планеты, которое ведет, по мнению автора, к весьма печальным последствиям для человечества. Композитор определенным образом отображает в музыке среднегодовые температуры Земли с 1880 г. по 2012 г. Эти показатели были изучены и проанализированы Институтом космических исследований в Нью-Йорке (Goddard Institute for Space Studies). В музыкальной композиции «холодные» года озвучены в низких регистрах, а «теплые» – в высоких. Все показатели температуры за указанный выше период автор располагает в широком трехоктавном диапазоне. Самым низким звуком выбранного диапазона характеризует год с наиболее низким значением температуры. Таким оказался 1909 год со среднегодовой температурой $-0,47$ °C. Каждое повышение на полутон соотносится с планетарным потеплением приблизительно на $0,03$ °C. Автор полагает, что музыка способна эффективнее, чем всевозможные графики и цифры, донести до человека проблему климатической системы Земли и, тем самым, привлечь широкую слушательскую аудиторию к ее решению, чтобы предотвратить в будущем экологическую катастрофу на планете [1]. Подчеркнем, что в этой статье мы рассматриваем содержание музыкальной композиции, но никак не дискуссию, разгоревшуюся ныне в мировом научном сообществе по данной проблеме. Главное, на наш взгляд, что автор музыкальной композиции вызывает к равнодушному отношению к природе и необходимости бережного к ней отношения.

Отметим также интересный музыкальный проект «Symphony of Science» («Симфония науки») Джона Босуэлла, который стал разрабатывать его еще в 2009 году в Вашингтоне. Идею создания данного проекта автор объясняет стремлением ярко и доходчиво распространять научные знания для широкого круга людей посредством восприятия соответствующих музыкальных композиций. Каждая композиция включает тщательно отобранные фрагменты выступлений ученых-исследователей по актуальным научным темам, посвященным, например, изучению таких феноменов как: мозг человека, гравитация, эффект Доплера, ДНК человека, космос, квантовый мир и т.п. [5].

Свои композиции автор считает «видео-ремиксами». Поясним, что в музыкальном искусстве английским словом remix называется «версия музыкального произведения, записанная позже оригинальной версии, как правило, в более современном варианте аранжировки. Иногда создается путём «перемешивания» нескольких частей исходной композиции, наложения на неё различных звуков, спецэффектов, изменения темпа, тональности и т.п. Частными случаями ремикса являются: ремикширование, мегамикс (компиляция нескольких музыкальных произведений)» [3]. В данном проекте автор применяет приемы ремикса, прежде всего, к видеоряду. Средствами электронной музыки создаются своеобразные композиционные пласты: музыкально-инструментальный и выразительно-речевой, которые дополняются визуализацией звуковых и собственно витальных образов.

В настоящее время музыкальный проект «Симфония науки» включает 23 композиции, образующие цикл музыкальных альбомов. Обращение к изысканиям науки ярко прослеживается в таких композициях как: «Our Place in the Cosmos» («Наше место в космосе»); «Ode to the Brain» («Ода мозгу»); «The Quantum World» («Квантовый Мир»); «Secret of the Stars» («Тайна Звезд»); «Waves of Light» («Волны света»); «The Nature of Sound» («Природа звука»). Значительное место в цикле занимают композиции социально-гуманитарной направленности, например, - «We Are All Connected» («Мы все связаны»); «Children of Africa» («Дети Африки»); «Children of Planet Earth» («Дети планеты Земля») [5].

Почему же свой музыкальный проект автор назвал именно «Симфонией науки»? Можно предположить, что данное название он применил, опираясь на исторические сведения о возникновении самого слова «симфония». Известно, что еще в античные времена слово «симфония» означало благозвучное сочетание музыкальных тонов. С греческого языка слово «симфония» переводится как «созвучие». Мыслители античного мира – Аристотель, Пифагор, Птолемей и др. – относили термин «симфония» к гармонии сфер, являющейся, учением о музыкально-математическом устройстве космоса. Музыкальный проект «Симфония науки» имеет такое название, поскольку олицетворяет гармонию и взаимодействие музыки и науки.

Ряд музыкальных деятелей благосклонно принял этот проект, называя «видео-ремиксы» Дж. Босуэлла «искусством информационного века», отмечая, что эти композиции – «вдохновленные наукой» [2].

Музыкальный проект, активно распространяемый автором во всемирной сети Интернет, доступен ныне миллионам пользователей, проявляющих значительный интерес к его содержанию. Так, выложенный в сеть интернета первый видеоролик «A Glorious Dawn» («Славный рассвет») уже через месяц набрал 800 тысяч лайков, и с каждым днем цифры только росли [2].

Нельзя не отметить яркость и силу подачи композитором идеи музыкального проекта, тесное взаимодействие образно-смыслового наполнения музыки и познавательной направленности видеоряда, что в результате явилось действенным способом популяризации научных знаний среди широкой аудитории и привлечения внимания общественности к важным проблемам современного мира.

Неординарность рассматриваемых в данной статье музыкальных проектов побудила нас познакомиться с ними студентов педагогического вуза – будущих учителей музыки, чтобы узнать их отношение к подобным творческим поискам современных авторов и самой идее взаимодействия музыки с «научным просветительством». Было проведено анкетирование 20 студентов, которое включало ряд вопросов, например: «Считаете ли Вы актуальной и ценностной идею представленных музыкальных проектов?»; «Как вы думаете, будет ли интересна и полезна тема взаимодействия музыки и науки для системы общего

музыкального образования?»; «Какие образовательные технологии вы бы применили для ознакомления школьников с представленными музыкальными композициями?». Результат анкетирования студентов показал, что 75 % респондентов считают тему связи музыкального искусства и популяризации научных знаний актуальной для современного человека. Около 60 % респондентов высказались за ознакомление школьников с этой темой и ее реализацией, в частности, на примере представленных здесь музыкальных проектов, что подтверждает значимость рассматриваемой в данной статье проблематики не только для музыкального творчества, но и общего музыкального образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Глобальное потепление последних 130 лет представили в виде музыки / LOOK AT ME // Интернет-сайт о креативных индустриях. 2007–2019. – URL: <http://www.lookatme.ru/mag/live/experience-news/194239-130-years>
2. Как музыка и наука влияют друг на друга / LOOK AT ME // Интернет-сайт о креативных индустриях. – URL: <http://www.lookatme.ru/mag/live/industry-research/198111-music-science>
3. Ремикс // Википедия. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D0%B5%D0%BC%D0%B8%D0%BA%D1%81>
4. Симфония науки. – URL: <http://ru.knowledgr.com/08641089/СимфонияНауки>
5. Симфония науки. Музыка и наука сталкиваются. – URL: <https://www.symphonyofscience.com/vids>

УДК 378.14.015.62

Ксения Сергеевна Бобкова

г. Пенза, e-mail: ksenija-shev@yandex.ru

ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА К ЗДОРОВЬЮ И ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ

Формирование отношения к здоровью – непростой социально-психический процесс. Он важен для всех возрастных групп жителей, открытой, в силу возрастных особенностей, для воспитательного воздействия. В том числе и для студентов. Достижение положительной направленности показателей здоровья в будущем напрямую зависит от сегодняшнего решения проблем подрастающего поколения. Состояние здоровья современных студентов и отношение к ЗОЖ формируется под воздействием следующих социальных институтов: средств массовой информации, семьи, здравоохранения, школы.

Современные условия жизни выдвигают повышенные требования к человеку. Здоровье выступает как одно из необходимых условий активной, творческой, полноценной жизни человека. Только здоровый человек с хорошим самочувствием, психологической устойчивостью, позитивным мышлением высокой работоспособностью, как умственной, так и физической, способен добиваться успеха в современном динамичном мире, успешно преодолевая профессиональные и бытовые трудности [1, 168].

В отношении здоровья студенты выделяются в категорию повышенного риска. Основанием для этого является существующее противоречие между необходимостью оптимизировать здоровье студентов и одновременной интенсификацией учебного процесса с целью повышения качества их готовности к профессиональной деятельности.

В Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 гг. поставлена задача на создание условий, обеспечивающих развитие мотивации и способностей подрастающего поколения в познании, творчестве, труде и спорте, формирование активной гражданской позиции, культуры здорового образа.

В Законе «Об образовании в Российской Федерации» четко обозначена ответственность образовательной организации за жизнь и здоровье обучающихся [2].

Целью данного исследования было выявить отношение студентов педагогического института имени В.Г. Белинского к здоровью и здоровому образу жизни.

В исследовании принимали участие 300 студентов 3–4 курсов факультета педагогики, психологии и социальных наук, факультета физико-математических и естественных наук и историко-филологического факультета (по 100 человек с каждого факультета), которые входят в структуру Педагогического института.

В качестве диагностического инструментария исследования был использован опросник «Отношение к здоровью и здоровому образу жизни», авторами которого являются С. Дерябо и В. Ясвин.

Полученный качественный и количественный анализ данных представлен на рис. 1.

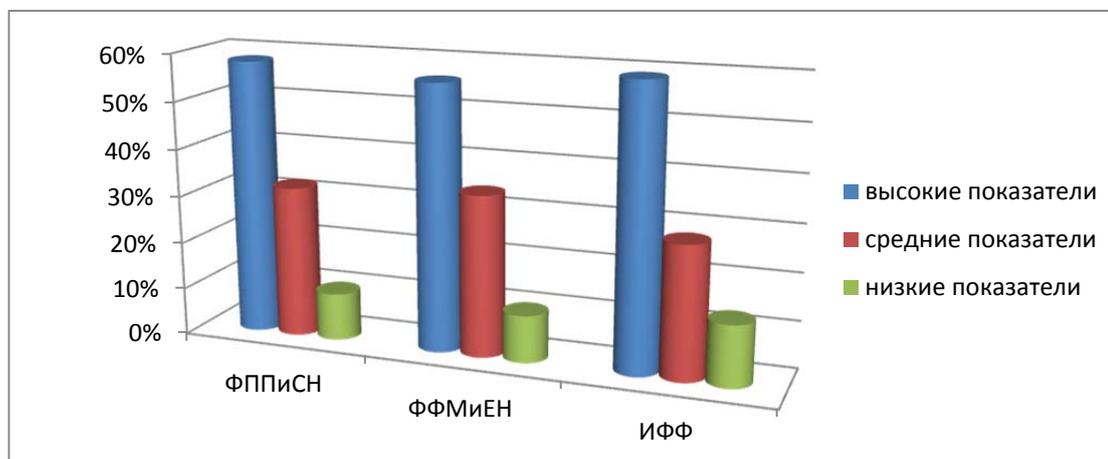


Рис. 1. Отношение студентов к здоровью и здоровому образу жизни (в %)

В результате анализа полученных данных можно сделать вывод о том, что для 58 % выборки студентов факультета педагогики, психологии и социальных наук характерны высокие показатели отношения студентов к здоровью и здоровому образу жизни, 32 % средние и 10 % низкие показатели.

У студентов факультета физико-математических и естественных наук 56 % выборки присуще высокие показатели, 34 % средние и 13 % низкие показатели в отношении своего здоровья и ЗОЖ.

У студентов историко-филологического факультета высокие показатели характерны для 59 % опрошенных, средние для 28 % и низкие наблюдаются у 13 % выборки.

Исходя из полученных данных, обобщенные результаты диагностики отношения студентов к здоровью и здоровому образу жизни в Педагогическом институте имени В.Г. Белинского представлены на рис. 2.

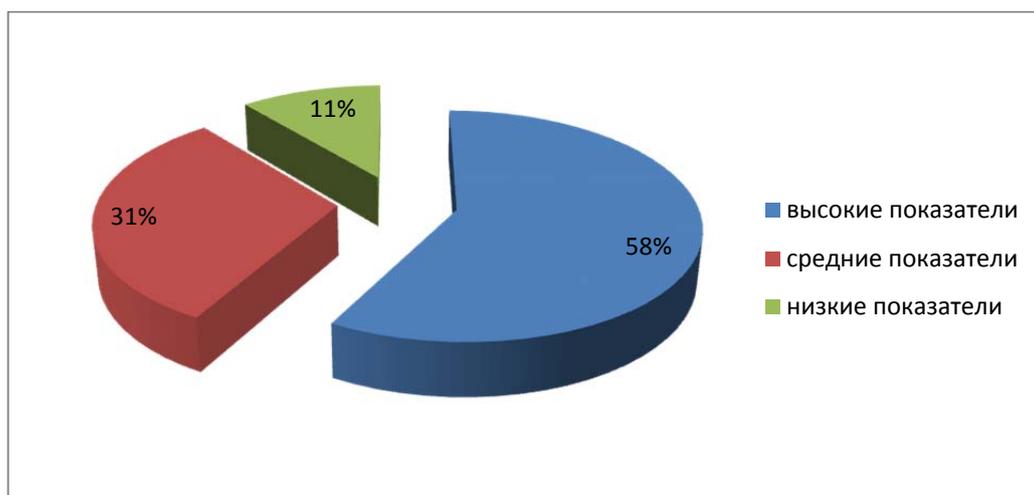


Рис. 2. Обобщенные результаты отношения студентов педагогического института к здоровью и здоровому образу жизни (в %)

Представленные данные на диаграмме позволяют сделать вывод о том, что для студентов Педагогического института характерно высокое отношение к своему здоровью и здоровому образу жизни (58 % (173 чел.) выборки), они осознанно относятся к своему здоровью, соблюдают правила ЗОЖ и ведут здоровый образ жизни.

Для 31 % (94 чел.) выборки присущи средние показатели в отношении здоровья и ЗОЖ, таких студентов характеризует менее ответственное отношение к своему здоровью, но они внимательны при неких опасных ситуациях связанных с причинением вреда своему здоровью, стараются соблюдать здоровый образ жизни.

Низкие показатели в отношении студентов к здоровью и здоровому образу жизни были выявлены у 11% (33 чел.) выборки. Этим студентам стоит всерьез задуматься об отношении к своему здоровью и постараться поменять свой образ жизни.

В целом, исходя из проведенного исследования, можно сделать вывод о том, что студенты Педагогического института ведут здоровый образ жизни, и положительно относятся к своему здоровью. Но стоит обратить внимание на то, что в исследовании принимали участия студенты старших курсов, и такие высокие показатели не могут не радовать, так как студенты относятся к основному резерву кадров Российской Федерации, и проблема укрепления их здоровья носит стратегический характер для государства и общества. Задачей ВУЗов является подготовка физически здоровых специалистов, способных долго сохранять работоспособность и творческую активность.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Сохранов-Преображенский, В. В. Развитие профессиональных умений студентов в образовательной среде вуза как основа их смыслообразующей профессиональной подготовки / В. В. Сохранов-Преображенский // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2013. – № 3. – С. 168–174.

2. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 (в ред. 2016 г.) // СПС «КонсультантПлюс». – URL: <http://www.consultant.ru>

УДК 378.4

Ольга Николаевна Богатикова

г. Пенза, e-mail: bon7676@mail.ru

ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЯХ

Современное общество переживает непростой исторический период, сопровождающийся перманентно возникающими экономическими и политическими проблемами. Но самая большая проблема современного российского общества сегодня – не в развале экономики, не в смене политической системы, а в разрушении личности, в духовно-нравственном разложении самого общества.

Падает уровень духовно-нравственной культуры общества (в первую очередь, подрастающего поколения), происходит подмена нравственных ценностей. В таких условиях материальные ценности доминируют над духовными, вследствие чего у молодёжи искажены представления о справедливости, гражданственности и патриотизме, а такие понятия, как доброта, милосердие, великодушие, целомудренность, смирение подвергаются осмеянию и считаются признаками слабости, и даже глупости. Вызывает опасение постоянный рост суицидальных наклонностей среди молодёжи.

Продолжается разрушение института семьи: отсутствует мотивация на создание благополучной семьи и привлекательность личностной модели хорошего семьянина, а понятие «благополучный» понимается преимущественно в смысле материального достатка. Усиливаются установки на индивидуализм и эгоцентризм.

Духовно-нравственное воспитание ребёнка начинается с раннего детства и продолжается непрерывно в течение всей жизни человека через общение, труд и быт. Но главным

его условием является формирование мышления. Мышление даёт способность самостоятельно определить принцип, объединяющий разрозненные этические правила и требования в единую гармоничную систему.

Указанные выше кризисные явления современной жизни свидетельствуют о необходимости формирования духовно-нравственной культуры школьников, которая будет способствовать формированию нравственных ценностей. По степени влияния на воспитание школа стоит на втором месте после семьи. Не смотря на все изменения нашего общества, школа остается почти единственным местом, где еще сохраняются и регулярно поднимаются вопросы нравственного развития и воспитания детей.

Целью духовно-нравственного воспитания должно быть формирование базовой культуры личности, основанной на традиционных нравственных ценностях [1].

Для достижения указанной цели необходимо решение следующих задач:

1. Воспитание цельной личности, которая не только знает, но и принимает свои обязанности. Такая личность оценивает свои поступки, а также события окружающей её действительности с точки зрения норм морали и включает в себя:

- познание окружающего мира во всем его многообразии, сложности, противоречивости и неоднозначности;

- осознание ценности человеческой жизни и её смысла;

- воспитание бережного отношения к собственной жизни;

- осознание здоровья как жизненного ресурса;

- формирование эмоционально-волевой сферы;

- формирование активной гражданской позиции;

- утверждение и развитие системы высших, построенных на любви, эталонов чувств и отношений к миру, к другому человеку и к себе. По мнению многих отечественных и зарубежных педагогов и психологов (Л. Я. Гозман, С. Л. Соловейчик, Я. Корчак), любовь является главным воспитывающим средством и методом [3]

2. Формирование традиционного представления о том, что такое семья;

3. Формирование устойчивой мотивации на создание благополучной семьи и привлекательности личностной модели хорошего семьянина.

4. Формирование представлений об адекватных способах самоутверждения в обществе на основе устоев православной культуры;

5. Духовно-нравственное оздоровление образовательного пространства школы и социальной среды [2];

6. Понимание того, в чём суть национальной культуры, её отличия от других национальных культур;

7. Воспитание чувства национального самосознания как любви к Родине, национальной культуре и уважения к истории родного народа;

8. Воспитание уважения к другим народам и их культурам и умения плодотворно взаимодействовать с ними.

9. Воспитание потребности в служении своему Отечеству, развитии ее материальной и духовной культуры.

10. Уважительное бережное отношение к духовному и историческому наследию своего народа, неразрывно связанной с православным христианством культуры и, как следствие, возрождение традиционной российской духовности и нравственности во всех сферах жизни молодежи [4].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – Москва : Просвещение, 2009.

2. Духовное здоровье / Беседы с батюшкой // Телеканал «Союз». – 2017. – 5 июня. – URL: <https://tv-soyuz.ru/peredachi/besedy-s-batyushkoy-efir-ot-5-iyunya-2017g> (дата обращения: 05.11.2019).

3. Популярная психология для родителей / под ред. А. А. Бодалева. – Москва : Педагогика, 1989. – 256 с.

4. Основы православной культуры // Википедия. – URL: <https://ru.wikipedia.org/?oldid=102493366> (дата обращения: 22.10.2019).

Юлия Сергеевна Богородицкая

г. Пенза, e-mail: Julia-kurnosova@yandex.ru

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ТЬЮТОРА С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В РЕСУРСНОМ КЛАССЕ

Профессия тьютор официально введена в список должностей педагогических работников общего, дополнительного и высшего профессионального образования в 2008 году. Тьютор – это педагог, который участвует в выявлении и развитии познавательных интересов ребёнка, а также в процессе формирования его личности, в разработке и сопровождении индивидуальной образовательной программы, в создании специальных условий и в организации процесса индивидуальной работы с обучающимся. Тьютор, проектирующий свои профессиональные действия по сопровождению особого ребёнка в контексте индивидуального подхода, приспособляет образовательную среду к индивидуальным особенностям ученика; преодолевает несоответствия между уровнем учебной деятельности, заданной образовательными программами и реальными возможностями обучающихся [3].

В данной статье мы рассмотрим работу тьютора в ресурсном классе с детьми с расстройством аутистического спектра (далее РАС).

Аутизм – это нарушение развития, неврологическое по своей природе, которое влияет на мышление, восприятие, внимание, социальные навыки и поведение человека, поэтому для адаптации и социализации ребёнка с РАС ему необходимо сопровождение в образовательном процессе. Тьюторское сопровождение – это индивидуальная работа, в результате которой дети с ограниченными возможностями здоровья учатся преодолевать трудности обучения и получают возможность организации более сложных и активных форм взаимодействия с окружающим миром. Помощь тьютора необходимо выстраивать постепенно, следуя от простого к сложному. Из-за неравномерности развития детей с РАС педагоги должны учитывать все варианты развития, в том числе и возможный регресс при построении образовательного маршрута. В начале своей работы тьютор ресурсного класса: налаживает зрительный контакт и входит в доверительные отношения с учеником, направляет деятельность ребёнка, создаёт ситуации для развития коммуникации и социализации, внимательно следит за его физическим и эмоциональным состоянием и помогает разрешить сложные ситуации, во время пребывания ученика в школе.

Например, с первого сентября тьюторы учат детей приходить в класс, находить свою парту, доставать вещи из портфеля и вешать его на место, а затем ученики должны с минимальной помощью или самостоятельно убирать свои вещи, выполнять задания учителя, следить за расписанием уроков и давать карточки режимных моментов.

Важной ролью тьютора, как специалиста является, организация деятельности по сопровождению и ориентированность на субъектность ребёнка. Целью тьюторского сопровождения является полноценная реализация образовательного потенциала личности, потенциала саморазвития, самоактуализации через образование и удовлетворение потребностей субъекта деятельности [1].

В федеральном образовательном стандарте прописана современная система обучения детей с РАС, где особое место отводится тьюторскому сопровождению. Тьюторское сопровождение – это педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы [2].

Дети с РАС – это особая категория. Практически каждый ребёнок с аутизмом, особенно на начальном этапе обучения, нуждается в тьюторском сопровождении. Тьюторы являются помощниками для вхождения ребёнка в социум. Успешной адаптации ученика в школе и дальнейшему обучению способствует правильно продуманная и совместная работа тьютора и педагогов. Тьюторское сопровождение в ресурсном классе состоит из трех

частей: сопровождение на уроках, сопровождение по режиму и сопровождение во внеурочной деятельности. Сопровождение на уроках характеризуется уровнями интенсивности помощи, которые зависят от психофизических возможностей ребёнка.

Первый уровень характеризуется тем, что ученику нужна постоянная максимально интенсивная помощь со стороны тьютора, т.е. все действия ребёнок выполняет совместно с тьютором. Например, задания, которые получает ученик, выполняются «рука в руке» и под чётким руководством тьютора.

Второй уровень тьюторской помощи, заключается в том, что ребёнку оказывается направляющая помощь. К примеру, учитель наглядно показывает, как нужно выполнить задание, а тьютор объясняет задание, если ученик не понял его и при необходимости помогает с помощью физической подсказки.

И третий уровень помощи, самый легкий по интенсивности, состоит только из организующей помощи. А именно, когда тьютор подсказывает, что ребёнку нужно взять или что необходимо сделать, т.е. происходит сопровождение по режиму. Работа происходит на протяжении всего учебного дня, начиная с момента, когда ученика привели в класс и до того, как его забирают домой:

- сопровождение в сенсорную комнату, в столовую, в спортивный зал и на коррекционные занятия;
- помощь в выполнении санитарно-гигиенических процедур;
- помощь в подготовке к уроку физкультуры (помощь в переодевании и переобувании);
- организация свободного от учёбы времени.

Каждая помощь тьютора для детей несет и обучающую направленность, ведь именно такая ежедневная и поэтапная работа дает положительную динамику. Дети с таким сопровождением становятся более самостоятельными и помощь тьютора от первого этапа постепенно переходит к третьему.

Также происходит сопровождение и во внеурочной деятельности, которое включает в себя:

- сопровождение на школьных мероприятиях и различных выходах, когда тьютор активно помогает детям узнавать, что-то новое в школе и за её пределами, следит за их поведением, помогает организовать их деятельность.
- организация подготовки к мероприятиям, репетиция танцев, отдельных движений и игр.

Существует специальное оборудование необходимое для комфортного пребывания этих детей в классе:

- закрытые парты, за которые ученика можно посадить в случае эмоционального перегруза или усиленного нежелательного поведения на уроке;
- бизборд, который помогает детям переключить деятельность в свободное от учёбы время, при этом развивая их навыки (завязывать шнурки, застегивать пуговицы, молнию, закрывать и открывать замок, включать и выключать свет и т.д.);
- кресло-мешок, предусмотренное для каждого ребёнка, на котором дети могут расслабиться и получить новые тактильные ощущения;
- коробки с игрушками, где находятся предметы, с помощью которых дети могут получить приятные тактильные ощущения и положительные эмоции, необходимые для разгрузки после урока.

Таким образом, результатом работы тьютора должен стать постепенный переход ребёнка с расстройством аутистического спектра от постоянного сопровождения до минимальной помощи тьютора, а в некоторых случаях до максимальной самостоятельности в учебе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Профессия «тьютор» / Т. М. Ковалева, Е. И. Кобыща, С. Ю. Попова (Смолик), А. А. Тернов, М. Ю. Чередилина. – Москва ; Тверь : СФК-офис, 2012. – 246 с.

2. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / Н. Н. Малофеев, О. И. Кукушкина, О. С. Никольская, Е. Л. Гончарова. – Москва : Просвещение, 2013. – 42 с.

3. Тьюторское сопровождение детей с ОВЗ : метод. рекомендации для тьюторов, педагогов, специалистов образовательных учреждений / сост. С. В. Алешенко. – Томск, 2013. – 43 с.

УДК 81'23

Маргарита Павловна Болотская

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

КОНСТРУКЦИИ С СЕМАНТИКОЙ ВОЛЕИЗЪЯВЛЕНИЯ КАК МЕХАНИЗМ ВОЗДЕЙСТВИЯ В РЕЧИ ПОЛИТИЧЕСКИХ ДЕЯТЕЛЕЙ

Власть как феномен тесным образом связывается с насильственным процессом, с принуждением, это показывают исследования концепта «власть» (Э. Бенвенист, Э. Лассан, Р. Водак, Р. Блакар, Р. Барт, О. С. Иссерс, Е. И. Шейгал, Б. В. Марков и др.).

Р. Блакар выделяет шесть инструментов «власти» в арсенале языка: выбор слов и выражений; создание (новых) слов и выражений; выбор грамматической формы; выбор последовательности; использование суперсегментных признаков; выбор имплицитных или подразумеваемых предпосылок [2, 90]. Говоря об инструментах власти, Р. Барт относит к ним общие риторические свойства речи: демонстрацию аргументов, приёмов защиты и нападения; исключение соперника из диалога сильных, монологизация дискурса; структурную завершённость, чёткость, императивность речи [1, 538].

О. С. Иссерс, опираясь на исследования Р. Блакара, рассматривает потенциал воздействия каждого уровня системы языка: лексического, морфологического, синтаксического (на материале русского языка) [4, 83].

С грамматической точки зрения функцию приказа, основополагающего отношения между субъектом и объектом, выполняет категория наклонения, а именно – повелительное наклонение, которое играет особую роль в формировании образа «власти». Материалом для нашей работы будет служить речь «власти» в трилогии В. П. Аксёнова «Московская сага», где фигурирует довольно большое количество политических деятелей: И. В. Сталин, Л. П. Берия, В. Р. Менжинский, Н. И. Бухарин, Л. М. Каганович, Н. С. Хрущёв и мн. др.

Повелительное наклонение (императив) – одно из ирреальных глагольных наклонений, выражающее побуждение к действию. В художественной литературе широко используются следующие формы для выражения повелительного наклонения: форма 2-го л. ед. и мн. числа (основная); форма 3-го л. ед. и мн. числа, образуемая с помощью частиц «да», «пусть», «пускай»; форма 1 л. мн. числа, омонимичная форме в настоящем и будущем времени, с частицей «давай» или без нее. Формы побуждения могут иметь разные значения: просьбы, мольбы, совета, назидания, пожелания, позволения, запрета, приказа, угрозы и др.

Субъекты власти обычно используют формы 2-го л. ед.ч. (на «ты»), обращаясь к богу, к близким и чужим, кому доверяют (около 20 %): Сталин к Берии, профессору Градову (во время своей болезни), к Молотову, к Бухарину, к богу; Берия – к своим соратникам: *Сталин прохрипел: – Помоги мне, кацо, и проси, что хочешь* (мольба). *А ну, сними очки, нечего на меня стеклами блестеть!* (требование); *Отпусти мне грехи мои, Владыко, – еле слышно по-грузински пробормотал пациент* (мольба); *Вахтанг, Гиви, Ваню, Мурман, Резо, Борис, Захар, ты тоже, Нугзар, – не стесняйся, дорогой, давайте поговорим по-партийному!* (совет); *Не волнуйся, Николай* (совет); *Сталин хмыкнул: – Не волнуйся, дорогой; Садись, поехали, – сказал Берия* (предложение); *Познакомь меня, Вячеслав!* (просьба) и др.¹

Чаще используются формы глаголов 2-го л. множественного числа в значении единственного при вежливом обращении (более 30 %). На «вы» власть обращается с интеллигенцией (профессором Градовым, профессором Пулково), с нижестоящими чиновни-

ками: **Забирайте** свои карты и **идите, подумайте** ещё! (приказ); **Не волнуйтесь**, товарищ Люда, **поверьте**, нет никаких причин волноваться (назидание); **Не бойтесь**, мне нравится ваша, понимаешь, приверженность клятве Гиппократата... (совет); **Присаживайтесь**, Леонид Валентинович (разрешение) и др.

Формы 2-го л. мн. числа в своем основном значении (менее 10 %) использовались при обращении к прислуге, к товарищам по партии и нижестоящим: **Уведите**, – помирщился Сталин, но никто не решился подойти(приказ); **Уберите**, – брезгливо поправился вождь, и тогда грянула пушка (приказ); **Принесите!** – буркнул Сталин (приказ); **Возьмите их живьем!** – орал Енукидзе (приказ).

С такой же частотностью используется юссив, форма побуждения к совершению совместного действия одним или несколькими лицами, включая говорящего: **Молотов пожал ему руку: – Давайте, товарищи, сразу приступим к делу!**; **Давайте продолжим**; **Вахтанг, Гиви, Ваню, Мурман, Резо, Борис, Захар, ты тоже, Нугзар, – не стесняйся, дорогой, давайте поговорим по-партийному!**; **Слушай, давай, к черту, хоть на пять минут забудем о делах, давай об общей страсти поговорим, о женщинах, а?** (оттенок предложения).

Глаголы в форме 3-го л. ед. и мн. числа с частицами «да» и «пусть» используются редко. Они выражают значения собственно побуждения (**Пусть теперь докажет свою правоту на поле боя**), пожелания (**Да здравствует Великая Октябрьская революция!**), угрозы (**Не сумеют – пусть пеняют на себя**).

Таким образом, формы повелительного наклонения, характерные для речи власти, выступают в следующих основных значениях: приказ (более 30 %), совет с оттенком приказа (около 15 %), приглашение к совместному действию (около 10 %). Глаголы с оттенком приказа характерны в большей мере для речи Сталина (80 %), в меньшей – для Берии (20 %). Глаголы со значением совета используются в речи Берии и Сталина в отношении: 81,2 % и 19,8 %. Повелительное наклонение в значении приглашения к совместному действию с одинаковой частотностью употребляется в речи Сталина и Берии.

Формы императива, используемые представителями власти, включают следующие лексико-семантические группы: глаголы конкретного физического действия: **забирайте, пейте, поищите, уберите, возьмите, снимите** (в основном используются в речи Берии (67 %) и Сталина (33 %)); глаголы физического и душевного состояния: **не волнуйтесь, отдохайте, не стесняйтесь, поверьте, дружите** (употребляются в речи Сталина (50 %), Берии (48 %) и Менжинского (2 %)); глаголы движения, перемещения в пространстве: **идите, уходите, отойдите, принесите, пойдёте, уведите, пришлите** (характерны для речи Сталина, лишь 1 раз встречается в речи Берии); глаголы, обозначающие особенности речи: **скажите, позвольте провозгласить, поговорим, проси** (используются в речи Сталина (50 %), Берии (25 %) и Менжинского (25 %)); глаголы отвлечённого действия: **подумайте, пусть докажет, приступим, начнём, продолжим, забудем** (особенно употребительны в высказываниях Сталина (96 %), 1 раз используется в речи Берии и 1 раз в речи Молотова).

Заметим, что для передачи приказа часто используется независимый инфинитив (**Сидеть!** – рывкнул Берия), а также сочетание «категория состояния + инфинитив». Слова категории состояния с модальным значением, выражая долженствование, необходимость, придают высказыванию значение не просто «жёсткого» приказа (как в случае с глаголом в повелительном наклонении без употребления каких-либо частиц), а оттенок аргументированного требования, которое должно быть полезно для всех: **Нужно привлечь лучших медиков**, – произнёс Сталин (по поводу обморока Фрунзе). Надо сказать, что в данный момент Сталин единственный, кто не растерялся и произнёс такие важные для данного момента слова, остальные члены заседания в этот момент молчали и не знали, что предпринять. Он взял на себя ответственность, высказал предположение, сопоставимое с приказом, учитывая семантику слова категории состояния «нужно». Слово «надо» часто выступает в контексте как требование немедленного подчинения, сопоставимого с угрозой: **Лидерам правых надо... порвать окончательно со своим прошлым, перевооружиться по-новому и слиться воедино с ЦК нашей партии в его борьбе за большевистские темпы развития, в его борьбе с правым уклоном**(акцент на этом слове создает и знак препинания – многоточие; Сталин подчеркивает, что в случае неподчинения пощады не будет); **Надо**

*укрепить этот участок, – проговорил он; **Надо помочь** Градову преодолеть «ежовскую травму»* (разговор с Берией по поводу генерала Градова; в данном случае также звучит требование Сталина организовать слежку за действиями генерала Градова).

В речи Берии категория состояния с модальным значением используется для придания высказыванию оттенка долженствования, таким образом Берия подчёркивает, что его просьба обязательна для выполнения: *Не надо волноваться, товарищ Люда; **Надосъесть** сразу по три столовых ложки; А вот теперь **надовыпить** этого коллекционного вина; Не **надовдразгивать!***

Р. Блакар, исследуя функционирование языка в составе социальной и политической деятельности или поведения, утверждал, что невозможно выразиться нейтрально, использование языка всегда предполагает воздействующий эффект [2, 90]. В политической деятельности, основополагающей целью которой является борьба за власть, речь политического деятеля является одним из основных инструментов воздействия, где языковые единицы с семантикой волеизъявления занимают особое место. Как показывают исследования, «язык обладает важнейшим свойством передавать в рамках категориально-грамматических отношений мироощущение носителя языка, его видение происходящего. Грамматические категории активно участвуют в раскрытии образа власти, представленной В. П. Аксеновым в «Московской саге» [4, 62].

ПРИМЕЧАНИЕ

¹Здесь и далее цитаты из произведения В. П. Аксенова «Московская сага» приводятся по изданию: Аксенов В. П. Московская сага / Василий Аксенов. – Москва : Эксмо, 2013. – 928 с. Цитаты даются курсивом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Барт, Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика / Р. Барт. – Москва : Прогресс, 1994. – 616 с.
2. Блакар, Р. М. Язык как инструмент социальной власти / Р. М. Блакар // Язык и моделирование социального взаимодействия. – Москва : Прогресс, 1987. – С. 88–120.
3. Болотская, М. П. Лексико-грамматические средства в создании образа власти в романе В. П. Аксенова «Московская сага» / М. П. Болотская // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. – 2019. – № 1 (178). – С. 62–68.
4. Иссерс, О. С. Речевое воздействие : учеб. пособие / О. С. Иссерс. – Москва : Флинта, 2011. – 224 с.

УДК 518.1(075.8)

Александр Владимирович Болотский

г. Пенза, e-mail: a.bolotskiy@mail.ru

Анна Юрьевна Шиндина

г. Пенза, e-mail: shindina81@gmail.com

ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ И МЕТОД ПРОЕКТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РОБОТОТЕХНИКЕ

Системы образования в любой стране направлены на реализацию основных задач социально-экономического и культурного развития общества. Таким образом, мы имеем социальный заказ на подготовку человека к активной деятельности в разных сферах экономики, культуры, политической жизни. Проводимые опросы на тему, каких специалистов нам нужно готовить, какими качествами их необходимо наделить, респонденты дают следующие ответы:

- обладать самостоятельным мышлением (уйти от плагиата);
- творчески мыслить;

- гибко адаптироваться к меняющимся ситуациям;
- грамотно работать с информацией;
- уметь работать в команде.

Поставленные обществом задачи педагогу помогает решить личностно-ориентированный подход. Преподаватель выступает в роли организатора самостоятельной познавательной деятельности учащегося, консультантом и его помощником. Для решения поставленной задачи на помощь приходят педагогические технологии: метод проектов, разноуровневое обучение, индивидуальный и дифференцированный подход к обучению. Педагогические инструменты уже тяжело представить без информационных технологий. В свою очередь «Робототехника» является сплавом информационных технологий [1, 181].

На занятия, как на праздник. Очень важно, чтобы ребенок посещал занятия с удовольствием. При организации занятий необходимо реализовывать личностно-ориентированный подход. Ребятам дается возможность самим решать то, каким будет содержание их работы, начиная с первого занятия по проекту. Занятие «Робототехникой» в процессе проектной деятельностью доставляет обучающимся радость узнавать новое, применять полученные знания на практике, воспитывать в себе культуру созидания [2, 106]. При этом необходимо придерживаться следующих рекомендаций:

Во-первых, поскольку проектная деятельность дает возможность выразить собственные идеи, важно поощрять самостоятельность при выборе темы и способов реализации.

Во-вторых, большинство проектов может выполняться индивидуально, однако при работе в группе, преподаватель может сфокусировать отдельные способности ребенка.

Проект осуществляется по определенной схеме:

1. Организация участников проекта.

Объединяем учащихся в группы, с учетом их интересов и подготовки. По принципу дополнения друг друга. Распределяя обязанности внутри группы, необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого из участников к логичным рассуждениям, к формированию выводов.

2. Разработка.

Этот шаг связан со сбором и обобщением необходимой информации, её обсуждением, выбором способов реализации работы (это могут быть доклады, рисунки, чертежи, викторины). Главное научить отсортировать действительно ценные идеи, поощрять, создавать ситуацию «успеха».

3. Изготовление макета.

Макеты роботов собираются по разработанным ранее материалам. Каждый участник вносит свой вклад в достижение конечной цели.

4. Программирование робота.

Пожалуй, самый творческий этап. Команда «оживляет» свою разработку, робот начинает двигаться, откликаться на команды, выполнять определенные действия.

5. Подведение итогов проектной работы.

Количество шагов – этапов от принятия идеи проекта до его презентации зависит от его сложности. По итогам работы можно предложить учащимся самим выбрать лучшие работы по следующим критериям: содержательность, качество изготовления, уровень программирования, насколько интересна была организована презентация.

Проекты в области изучения робототехники могут быть, как *соревновательные* (движение по линии на скорость, робофутбол), *конструктивно-практические проекты* (создание роботов наблюдателей, осуществление мониторинга физических показателей), *игровые* (создание игровых роботов, способных привлечь внимание человека), *творческие* – свободное творчество, *издательские проекты* – создание WEB сайтов и т.д.

По итогам вышесказанного можно сделать вывод, что использование метода проектов в процессе воспитания обучающихся средствами преподавания «Робототехники» связано с интегрированием в различные области образования и воспитания. Кроме того, самостоятельный выбор содержания и способов деятельности способствует развитию эмоциональной сферы личности, ее способностей, наклонностей и интересов.

Идеи, реализовать которые был призван метод проектов, вновь становятся значимыми в широких кругах педагогической общественности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Болотский, А. В. Проблемы преподавания информатики в начальной школе и профильно-дифференцированные курсы обучения информатике в старших классах средних учебных заведений / А. В. Болотский // Актуальные проблемы обучения физико-математическим и естественно-научным дисциплинам в школе и вузе : сб. ст. VII межрегион. науч. конф. учителей / под общ. ред. М. А. Родионова. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2016. – С. 180–184.

2. Гайсина, И. Р. Развитие робототехники в школе / И. Р. Гайсина // Педагогическое мастерство : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). – Москва : Буки-Веди, 2012. – С. 105–107.

УДК 376.4

Андрей Викторович Борисов

г. Пенза, e-mail: andrea574@mail.ru

Регина Ринатовна Назирова

г. Пенза, e-mail: redgina95@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ УПРАЖНЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Чтение – это самостоятельный вид речевой деятельности, который обеспечивает письменную форму общения. Основы этого важного вида речевой деятельности закладываются в начальных классах.

Обучение чтению на иностранном языке на начальном этапе способствует более раннему приобщению младших школьников к новому для них языковому миру, формирует у детей готовность к общению на иностранном языке и положительный настрой к дальнейшему его изучению. Процесс обучения чтению позволяет формировать некоторые универсальные лингвистические понятия, которые наблюдаются в родном и иностранном языках, развивая этим речевые, познавательные интеллектуальные способности учащихся [3, 64].

В младшем школьном возрасте у учащихся еще не возникает психологического барьера при изучении иностранного языка, что способствует более быстрому овладению необходимыми умениями и навыками.

Они учатся правильно произносить и различать на слух слова, звуки, предложения и словосочетания иностранного языка, соблюдать интонацию основных типов предложения. Дети получают представление об основных грамматических категориях изучаемого языка, распознают ранее изученную лексику и грамматику при аудировании и чтении, используют их в устном общении. Овладевая техникой чтения вслух, читают про себя учебные и облегченные аутентичные тексты, при этом пользуются приемами ознакомительного и изучающего чтения [2].

Ни для кого не секрет, что овладение чтением на английском языке представляет большие трудности для младших школьников. Обычно они вызваны графическими и орфографическими особенностями английского языка (чтение гласных, сочетаний гласных и некоторых согласных, читающихся по-разному в зависимости от положения в слове). Некоторые учащиеся плохо запоминают правила чтения букв и буквосочетаний, читают неверно слова, заменяя другим правилом чтения. Нередко возникают сложности, которые порой бывают связаны с психологическими особенностями детей данного возраста, недостаточно хорошим развитием памяти, мышления, внимания.

Данной проблеме всегда уделялось большое внимание: перед учителем ставятся задачи научить школьников читать тексты, понимать и осмысливать их содержание с разным уровнем проникновения в содержащуюся в них информацию.

В идеале чтение на иностранном языке должно носить самостоятельный характер, осуществляться не по принуждению, а сопровождаться интересом со стороны учеников. Однако практика показывает, что интерес к чтению у школьников очень низок. Данный вид речевой деятельности не является для школьников средством получения информации, повышения культурного уровня или просто источником удовольствия [1, 36].

Ведущей деятельностью младшего школьника является учебная деятельность, но у него по-прежнему есть заинтересованность в игровой деятельности. Игра – это всегда проявление эмоций, а там где есть эмоции, присутствуют внимание и воображение, работает мышление. Игра доступна и слабым, и сильным учащимся, более того слабо подготовленный ребенок может проявить сообразительность и находчивость, а это не менее важно, чем языковые навыки. Легче и продуктивнее обучение на раннем этапе происходит в игре. Игра создает прекрасные естественные условия для овладения языком. Она помогает усвоению языка в любом возрасте, но в младшем она особенно продуктивна.

При восприятии материала младшие школьники склонны обращать внимание на яркую подачу материала, наглядность, эмоциональную окраску. Поэтому для того, чтобы обучение правилам чтения не было для учащихся младшей школы скучным и утомительным, можно использовать цветные картинки. Например, чтобы познакомить с чтением гласных букв под ударением, можно воспользоваться изображением бабочки с разноцветными крыльями, каждый цвет которых обозначает определенное правило [1]. Такие же цвета учащиеся используют, когда подчёркивают орфограмму в словах.

Однако время от времени мы сталкиваемся с такой проблемой, когда учебники имеют недостаточное количество заданий для закрепления правил чтения. Исходя из этого, хотелось бы предложить дополнительные упражнения, которые помогут младшим школьникам не только повторить изученные правила чтения, но и будут способствовать развитию мышления (анализировать, сравнивать, обобщать).

Примеры таких упражнений:

1. Oddoneout (Убери лишнее слово):

a) Pet, red, pen, Pete, hen.

b) And, name, Ann, bad, fat.

2. Putthesewordsin 2 columns (Распредели эти слова в две колонки):

Ann, game, and, skate, bad, name, cat, can, brave.

3. Choose and write type of reading: I, II, III, IV. (Выбери и запиши тип чтения гласных букв):

сту-

corn -

bark -

her -

hen -

skate -

skip -

4. Pass the ball. («Передай мяч»).

Дети стоят в кругу (у своих парт). Учащиеся передают мяч по кругу. Когда музыка останавливается, тот ребёнок, который остался с мячом в руках, выбирает карточку со словом в стопке и называет её, не показывая другим детям, остальные показывают карточку с картинкой.

5. «Прочитайка» – чтение текстов, заученных наизусть. Идея использования таких упражнений была предложена Л.Н. Толстым, который считал, что, зная слово, ребенок постепенно осваивает не только звуко- буквенные соответствия, но и сам «открывает» правила чтения.

Например: – Вначале разучивается рифмовка. Bill, Bill, sitstill!

– Затем, выделяются отдельные слова и производится анализ:

– из каких букв они состоят;

– какой звук обозначает в слове буква или буквосочетание.

В заключении рифмовка прочитывается целиком [5, 36].

От звука к букве, от буквы к слову или об обучении младших школьников чтению на английском языке.

На форумах учителей английского языка нередко встречаются ситуации, когда учитель сталкивается с такой проблемой. Многие учебно-методические комплексы имеют следующий принцип обучения чтению: сначала дети учат буквы, потом в учебниках даются правила чтения открытого и закрытого слогов. Подразумевается, что ученики сразу же начнут читать бегло и без ошибок.

С опытом приходит понимание того, что это просто невозможно. При таком обучении теряется главное – ученики плохо знают звуки. Им трудно дается чтение по транскрипции. К тому же в английском языке так много исключений, что порой даже старшеклассникам трудно обойтись без хорошего словаря. Поэтому, мы пришли к выводу, что обучение чтению нужно начинать со знакомства с английскими звуками. Как же сделать обучение не только интересным, но и эффективным?

Сначала мы знакомимся с английскими звуками. Каждый звук вводится в стихотворной форме. Например, детям показываем картинку с изображением змеи и звук [ʃ]. Далее рассказываем стихотворение:

[ʃ] – Изогнулись в ростик голова и хвостик,

Она в кроватке не лежит,

А извивается, шипит.

«Кто это? – Правильно, змея, а змея у нас шипит, это звук [ʃ].»

Таким образом, в течение урока можно вводить до 7–10 звуков, и дети легко и с интересом будут знакомиться с каждым из них. Стихотворная форма, принцип ассоциативности помогут довольно быстро запомнить и усвоить данный звук. Стихи учить необязательно – это всего лишь помощь для лучшего освоения и запоминания.

Если дети еще плохо читают, то необходимо заинтересовать их перед чтением, ввести незнакомые ключевые слова, так как они легко могут испугаться сложного на их взгляд текста.

И в заключении хотелось бы сказать, что на любом из этапов обучения чтение должно быть интересным и понятным для ребёнка, а также преследовать цель, направленную на формирование основных умений чтения: выделять общий смысл текста, декодировать письменный язык, находить запрашиваемую информацию, делать выводы о скрытом контексте текста и понимать намерения автора.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Азовкина, А. Н. Развитие интереса к чтению на иностранном языке на начальном этапе обучения / А. Н. Азовкина // Иностраннный язык в школе. – 2003. – № 2. – С. 27–56.
2. Бим, И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И. Л. Бим. – Москва : Русский язык, 2014. – 365 с.
3. Егоров, Т. Г. Психология овладения навыком чтения / Т. Г. Егоров. – Санкт-Петербург : КАРО, 2006. – 297 с.
4. Кириллова, Г. Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения / Г. Д. Кириллова. – Москва, 2007. – 198 с.
5. Риторина, А. К. Формы и методы работы с младшими школьниками на уроках английского языка / А. К. Риторина // Начальная школа. – 1999. – № 5. – 36 с.

УДК 311.214

Александр Николаевич Вернигора

г. Пенза, e-mail: vanvan7@yandex.ru

Наталья Валентиновна Волкова

г. Пенза, e-mail: balikovan@mail.ru

Анастасия Александровна Усольцева

г. Пенза, e-mail: anastasya.usolczewa@yandex.ru

АНАЛИЗ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА УСПЕВАЕМОСТЬ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ХИМИЯ», С ПОМОЩЬЮ МЕТОДА ГЛАВНЫХ КОМПОНЕНТ

Одним из важных вопросов педагогических исследований является выявление факторов, влияющих на успеваемость. В последнее время для этого широко используются различные математические методы [1–3], в том числе метод главных компонент [4]. Он позволяет сократить число переменных и провести их классификацию [5].

Целью нашей работы было изучение успеваемости студентов направления подготовки «Химия» с помощью метода главных компонент.

Для формирования факторного пространства проводили анкетирование студентов при помощи специально разработанной анкеты, включающей 36 вопросов, охватывающих все области жизни студентов: учебную деятельность, материальное благополучие, состояние здоровья, занятия в свободное время и др. [6].

Для определения числа главных компонент использовали метод «каменистой осыпи» [5] (рис. 1). Согласно представленному графику оптимальным является число главных компонент (ГК) равное 2.

Для интерпретации главных компонент и интерпретации факторной структуры строили график нагрузок [5]. Для получения более понятной матрицы нагрузок использовали вращение варимакс (исходные) (рис. 2). При этом все переменные (факторы, отраженные в анкете) сгруппировались в 6 групп.

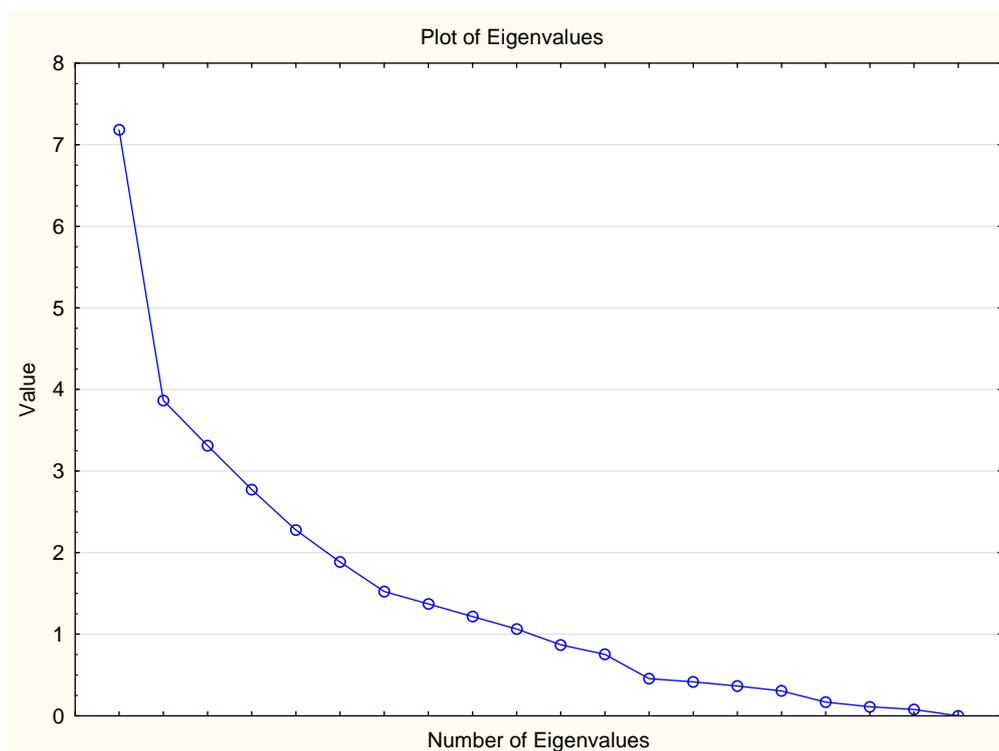


Рис. 1. График каменистой осыпи

Исходя из того, что координаты переменных, связанных с успеваемостью студентов (средний балл прошлой сессии (32), текущая успеваемость (33), группа I) лежат очень высоко в положительном направлении главной компоненты 1 (ГК1), можно заключить, что ГК1 может быть связана с успеваемостью. Вместе с тем, в направлении ГК2 высокие положительные значения имеют переменные, связанные с качеством жизни (материальное положение (5), состояние здоровья (11), продолжительность сна (12), умение хорошо готовить (36), отсутствие необходимости совмещать учебу с работой (6, 7), группа (III)), то ГК2, очевидно, характеризует качество жизни.

Обращает на себя внимание тот факт, что переменные, характеризующие прилежание (время затраченное на подготовку к занятиям (17), посещаемость занятий (23), самоотдача (16)), познавательную активность студентов (24, 25), уровень подготовленности (средний балл школьного аттестата (28), результаты ЕГЭ по химии (29) и математике (30)) вносят большой вклад вГК1. Удовлетворенность результатами прошлой сессии (27) также хорошо коррелирует с успеваемостью студентов.

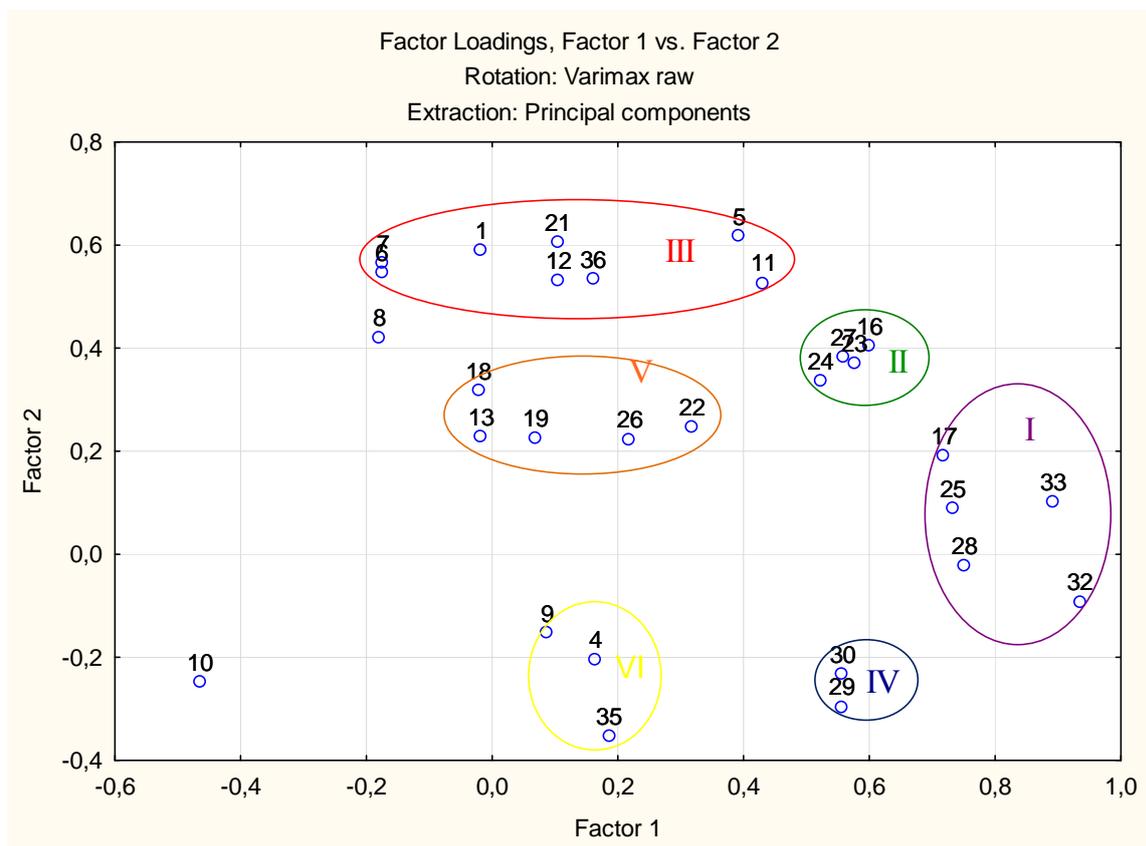


Рис. 2. График нагрузок

Интересно, что переменные, связанные с качеством жизни, вносят малый вклад в ГК1. Также практически не влияют на ГК1 и ГК2 такие переменные, как частота посещения библиотеки (18), использования сети Интернет (19) и электронных библиотечных систем (22) в учебных целях, отношения с одноклассниками (13), место проживания (4), участие в творческих мероприятиях (9). Наличие романтического увлечения (10) оказывает слабое отрицательное влияние на ГК1.

Следует отметить, что результаты изучения влияния различных факторов на успеваемость студентов, полученные с использованием метода главных компонент, хорошо согласуются с ранее полученными результатами с использованием коэффициента ранговой корреляции Кендалла [6], а также с данными других авторов [2, 3].

Таким образом, представляется вероятным, что основными факторами, влияющими на успеваемость студентов направления подготовки «Химия» являются уровень подготовленности, степень прилежания и познавательная активность студентов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Вернигора, А. Н. Применение математических методов для прогнозирования успеваемости / А. Н. Вернигора, Н. В. Волкова, А. А. Усольцева // Актуальные проблемы химического образования : материалы Всерос. науч.-практ. конф. учителей химии и преподавателей вузов (г. Пенза, 5 декабря 2018 г.) / под общ. ред. Н. В. Волковой. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2019. – С. 108–112.
2. Косякин, Ю. В. Прогнозирование текущей и долгосрочной успеваемости студентов дистанционного образования на основе регрессионных моделей / Ю. В. Косякин // Гуманитарное образование в парадигме сложности: сб. науч. ст. – Москва : Моск. гос. машиностроительный ун-т (МАМИ), 2016. – С. 14–44.
3. Подольная, Н. Н. Применение статистических методов в исследовании успеваемости студентов вуза как составляющей качества образования / Н. Н. Подольная, М. В. Лещайкина, М. А. Еремеева, К. Н. Архипова // Системное управление. – 2009. – № 1 (4). – С. 31–36.
4. Долгих, И. В. Возможности применения категориального метода главных компонент в педагогических исследованиях / И. В. Долгих // Информационные технологии в науке, управле-

нии, социальной сфере и медицине : сб. науч. тр. IV Междунар. конф. : в 2 ч. – Томск : Томск. политехн. ун-т, 2017. – С. 367–369.

5. Эсбенсен, К. Анализ многомерных данных. Избранные главы / К. Эсбенсен / под ред. О. Е. Родионовой. – Черноголовка : Изд-во ИПХФ РАН, 2005. – 160 с.

6. Вернигора, А. Н. Исследование факторов, влияющих на успеваемость студентов направления подготовки «Химия», с использованием коэффициента ранговой корреляции Кендалла / А. Н. Вернигора, Н. В. Волкова, А. А. Усольцева // Актуальные проблемы химического и биологического образования : материалы X Всерос. науч.-метод. конф. с междунар. участием (г. Москва, 15–16 апреля 2019 г.) / под общ. ред. П. А. Оржековского. – Москва : Изд-во МПГУ, 2019. – С. 114–117.

УДК 81.42

Александра Сергеевна Викторова

г. Пенза, e-mail: sasha.victory2015@yandex.ru

ПОНЯТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА И ЕГО ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

Понятие «текст» является одним из ключевых понятий современной лингвистики. Проблематикой текста занимаются различные гуманитарные дисциплины, такие как литературоведение, поэтика, семиотика и другие. Традиционно, текст считается продуктом творческой деятельности, который отличается законченностью и объективностью мыслей, состоящий из совокупности языковых элементов, связанных лексическими, грамматическими, стилистическими и логическими системами языка.

Художественный текст, по мнению Н. К. Гея – советского и российского филолога и литературоведа, представляет собой «своеобразный квант – неразложимую порцию объективного содержания, логической информации, эмоциональной выразительности, эстетического совершенства и многих других его составляющих» [2, 22]. Художественный текст отражает художественно-образную картину мира, с использованием эстетических средств выразительности. Таким образом, основной специфической характеристикой художественного текста является то, что он система, организованная эстетически, т.е. особым образом. Если рассматривать понятия художественный текст и художественное произведение, то, безусловно, текст уступает произведению. В доказательство данного суждения приведем в пример высказывание Ролана Барта – французского философа и литературоведа о том, что «Произведение можно держать в руке, текст только на кончике пера» [5, 169].

В конце прошлого века зародилось новое направление в филологии, которое получило название «интерпретационизм» или «интерпретирующий подход». Основным постулатом данного течения являлось то, что языковая форма не содержит значений, а найти значения можно только в результате интерпретации текста [4, 11]. Согласно Полю Рикеру – французскому философу, «интерпретация – это работа мышления, которая состоит в расшифровке смысла, стоящего за очевидным смыслом, т.е. в раскрытии уровня значения, заключенного в буквальном значении» [3]. Решением вопроса интерпретации интересуются многие науки, среди которых литературоведение, филология, психолингвистика и многие другие.

С позиции лингвистики интерпретация может быть успешной только после знакомства со строением текста, а именно с его анализом. Следовательно, анализ всегда предшествует интерпретации.

Многие ошибочно отождествляют понятия анализа и интерпретации, но на самом деле они имеют ряд существенных отличий. Рассмотрим понятия анализа текста и его интерпретации и определим их основные особенности. Прежде всего, анализируя текст, исследователь ставит перед собой цель, которая предполагает понимание структурных особенностей текста, авторского замысла, его мировосприятия и того, каким образом они влияют на идею, тему, стиль и специфику сюжета произведения. Таким образом, анализ художественного текста направлен от рассмотрения его внутренней структуры к плану выражения, от замысла к осуществлению. С другой стороны, интерпретация предполагает

работу с художественно-образным языком, а именно выделяет его смысл и значение, дает ответы на вопросы, почему композиция текста художественного произведения построена именно таким образом, какую роль играет данное сплетение словесных образов и мотивов текста. Кроме того, интерпретация определяет особенности интертекстуальных связей, которые можно встретить в любом тексте. Интертекстуальность обозначает общие свойства текстов, которые проявляются в существовании между ними связей при сравнении или ссылке друг на друга. Другими словами, интерпретация следует по пути от внешней формы к внутренней, от текста к произведению в целом [6].

Еще одним существенным отличием интерпретации от анализа является ее конечный результат. После проведения анализа, создается некая теоретическая, понятийная модель текста, а интерпретация рассматривает текст эмоционально, экспрессивно, и творчески пересоздает его в новом тексте. Говоря другими словами, анализ текста художественного произведения – это его перевод на формальный язык теоретических понятий, а интерпретация выделяет и характеризует семантические особенности текста, художественную структуру посредством выявления художественной функции элементов, формируя особую повествовательную модель текста [6].

Кроме того анализ художественного текста происходит по принятой шаблонной системе, по заданному плану, учитывая контекст произведения, замысел автора, законы и принципы поэтики какого-либо исторического периода, признаки литературного течения, при этом происходит разделение известного на составные его части и уровни для выявления законов создания целого. Интерпретация следует по другому пути, а именно от непонимания, незнания к стремлению понять неизвестное. Интерпретатору необходимо разгадать «загадку» текста, проникнуть в его сущность, донести важный и лично значимый смысл до читателя [6].

Интерпретация представляет собой особую форму познания действительности. Она помогает ответить на вопрос: «Что хотел сказать автор своим произведением?», а также помогает познакомить читателя с тем или иным произведением и уравновесить в правах мышление обыкновенного человека и специалиста в данной дисциплине, т.е. читатель сможет адекватно реагировать на прочитанный материал.

На интерпретацию художественного текста особое влияние оказывает жизненный опыт интерпретатора, его кругозор, умение проникать внутрь текста и отмечать самые тонкие оттенки смысла. Поэтому каждый читатель по-своему интерпретирует его [1, 311].

Таким образом, интерпретация художественного текста сводится к тому, что необходимо освоить все слои информации, заложенные в тексте, такие как идейно-эстетические, эмоциональные и семантические, что возможно при осмыслении авторского видения и способа познания действительности, при максимальном извлечении мыслей и эмоций писателя, которые он вложил в свое произведение. Проникнуть в самую суть текста художественного произведения, но при этом учитывать, что перед нами результат творческого процесса и есть главная задача интерпретации [1, 312].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Адьлова, Ф. М. Интерпретация художественного текста / Ф. М. Адьлова // Молодой ученый. – 2018. – № 17. – С. 310–312. – URL: <https://moluch.ru/archive/203/49655/> (дата обращения: 21.10.2019).
2. Гей, Н. К. Информативность художественного текста / Н. К. Гей. – Москва : Наука, 1975. – 45 с.
3. Рикер, П. Конфликт интерпретаций: очерки о герменевтике / П. Рикер. – Москва : Медиум, 1995. – 415 с.
4. Рохлина, А. И. Лингвокультурологическое исследование интерпретации текста : автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Рохлина А. И. ; Кабардино-Балкарский гос. ун-т им. Х. М. Бербекова. – Нальчик, 2005. – 18 с.
5. Суминова, Т. Н. Культура. Текст, контекст, гипертекст... (размышления о художественном произведении) / Т. Н. Суминова // Общественные науки и современность. – Москва : Российская академия наук, 2006. – 169 с.
6. Интерпретация и анализ художественного текста. – URL: https://studopedia.ru/18_57223_arkush--ziednannya-rizbovi.html (дата обращения: 30.10.2019).

Елена Викторовна Викторова

г. Пенза, e-mail: vikele@mail.ru

КОНЦЕПЦИЯ ИМПРЕССИНГА В СВЕТЕ ТЕОРИИ ПСИХОСОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Концепция импрессинга исходит из положения о том, что условием актуализации творческих способностей личности выступают сильные, значимые впечатления, полученные ею в сензитивные/критические периоды развития. Данной концепции, предложенной В. Эфроимсоном [9], на наш взгляд, созвучна теория психосоциального развития личности Э. Эриксона [8], которая, что немаловажно, наряду с другими концепциями возрастного развития применяется в психолого-педагогической теории и практике в сочетании с концепцией возникновения привязанностей Д. Боулби, развивавшего идею о том, что у каждого времени свой импринтинг [3].

Ключевыми для нашего исследования положениями теории Э. Эриксона являются следующие: во-первых, развитие личности характеризуется стадийностью, стадии являются результатом эпигенетически развертывающегося «плана личности», который передается генетически; во-вторых, переход от одной стадии к другой происходит в определенный – критический – период, ознаменованный кризисами, причина которых в противоречии между психологической готовностью/неготовностью индивида к новым социальным требованиям; в-третьих, решающее значение в каждый критический период для дальнейшего развития приобретает модус проявления человеческого «я» в той или иной ситуации («план личности»), выражающийся в специфических для каждого возраста дихотомиях, следовательно, каждый кризис содержит в себе как позитивную, так и негативную составляющую; в-четвертых, общество поддерживает подобную стадийность развития, соотнося с ней функционирование своих ключевых институтов.

Описанные Э. Эриксоном основополагающие возрастные дихотомии положительных и отрицательных установок личности как возможных обретений и потерь, через которые проходит каждый человек, позволяют обнаружить на стыке критических периодов и ситуаций эмоциональной уязвимости моменты, потенциально способствующие импрессиingu и даже подразумевающие его. Приведенный Э. Эриксоном «перечень ценных качеств, которые эволюция заложила как в базальный план стадий жизни, так и в базальный план институтов человека» [8], соотнесенный с фактологическим материалом из мемуарно-биографической литературы, дает возможность говорить не только о роли импрессигов в развитии тех самых «ценных качеств», но соотнести их с возрастными этапами и вывить направленность.

Первые два этапа – от 0 до 1 года и от 1 года до 3-х лет – и происходящие при переходе к ним кризисы практически невозможно иллюстрировать примерами из биографий выдающихся творческих личностей: в силу возраста они забываются. При этом сами «ценные качества», отнесенные Э. Эриксоном к этим возрастам, имеют прямое отношение к качествам, которыми принято характеризовать талантов и гениев: Энергия и Надежда, Самоконтроль и Сила воли. Интересной в этом плане предстает попытка самоанализа М. Зощенко в его автобиографической работе «Перед восходом солнца»: писатель пытается проникнуть в свое подсознание и обнаружить причины своих душевных недугов – «я несчастен и не знаю почему» – в укоренившихся в подсознании страхах, зародившихся в самом раннем возрасте [5, 3].

Наибольший же интерес для нашего исследования представляют последующие периоды развития, в которые модус проявления человеческого «я» имеет непосредственное отношение к развитию устремлений личности и в которые формируются (или не формируются) не просто «ценные качества», но качества, ценные для личности, способной созидать. Кроме того, фактологическая иллюстрация последующих периодов развития шире и основательнее.

Согласно теории Э. Эриксона, кризис следующего возрастного периода – от 3 до 6 лет – связан с необходимостью проявления личностной инициативы, которая обнаруживает себя «как в форме чувства, так и в форме широко распространенной особенности поведения» [8]. Подобную потребность быть активным, «находиться в движении», пусть это предполагает активность и движение лишь в фантазиях, обнаруживаем в раннем детстве эмоционального и впечатлительного П. Чайковского, пытавшегося свою любовь к родителям, сестрам, родине, богу излить в стихах [1]. С таким же возрастом связано значимое впечатление в жизни Н. Некрасова, запомнившего встречу с маленьким пастухом, которому мать будущего поэта дала несколько грошей [7]. В приведенных примерах обнаруживает себя то следствие значимых впечатлений рассматриваемого критического периода, которое Э. Эриксон называет «ценными качествами», – формирование таких качеств, как направленность и целеустремленность.

«Трудолюбие против Неполноценности» – дихотомия следующего критического периода, согласно теории Э. Эриксона. Качества, имеющие непосредственное отношение к судьбе таланта. Неслучайно сам Э. Эриксон выделяет эту стадию – 6–12 лет – как «наиболее решающую в социальном отношении», поскольку речь идет о качествах, определяющих положение личности как в своем ближайшем социальном окружении, так и далеко за его пределами. Положение это зависит, во-первых, от способностей личности, которая она смогла в себе выявить и реализовать, во-вторых, от принятия этих способностей социумом. Кризис этого возрастного периода, таким образом, связан с социально детерминированной необходимостью реализовать свои способности, что, по мнению В. Эфроимсона, сложнее, чем обнаружить их в себе [9]. Биографическая литература изобилует фактами импрессионгов, пережитых будущими выдающимися личностями в этом возрасте (В. Баженов, О. Бальзак, Л. Бетховен, Д. Григорович, В. Мухина, И. Тургенев и мн. др.). И это неслучайно: импрессионги появляются на плодотворной почве большой эмоциональной напряженности, свойственной кризису, и, кроме того, выполняют функцию катализатора тех качеств личности, которые позволят этот кризис благополучно разрешить: трудолюбия, компетентности. Особое значение в данном случае приобретает социальное окружение личности, под влиянием которого происходит осознание ею своих интересов, способностей и ролей. Любовь к чтению книг семилетнему И. Тургеневу привил «страстный любитель стихов» дворовый Серебряков, любовь к русской речи восьмилетнему Д. Григоровичу – отцовский камердинер Николай [2; 4]. С каждым из них у будущих писателей были связаны наполненные сильнейшим волнением ситуации, оставившие в памяти и в дальнейшем творчестве значительный след. Если же потери этого возраста преобладают над обретениями и утвердиться в своих силах в выбранном деле не удастся, а значимые лица из ближайшего социального окружения не способствуют и даже противостоят этому, ребенок, по мнению Э. Эриксона, считает себя обреченным на посредственность, неадекватность, неполноценность.

Согласно теории Э. Эриксона, на то, чтобы войти в общество, принять культуру, человеку необходимы первые двадцать лет своей жизни. В это время происходит то, что в психологии именуют формированием Я-концепции. Следовательно, возраст 12–19 лет – последний этап в развитии личности, которому мы уделим пристальное внимание как имеющему непосредственное отношение к исследуемому нами феномену. В. Эфроимсон включал подростковый возраст в число тех возрастных периодов, импрессионги которых способны формировать жизненно важные качества личности. Непосредственное обретение себя в конкретной деятельности, согласно теории Э. Эриксона, происходит на этой стадии, критичность которой связана с дихотомией «Идентичность – Смешение ролей». Именно на этой стадии мы обнаруживаем проявление такой характеристики импрессионга, как способность определять дальнейшее поведение человека (плюс необратимость подобного его результата). Так, уже в этом возрасте дали свой первый результат ранние импрессионги Н. Некрасова: он, не только не боясь запретов строгого и властного отца, убежал к деревенским мальчишкам, общение с которыми предпочитал всем другим, но и демонстративно «отказался есть хлеб, добытый рабским трудом» [7, 412]. Некрасову, чья социальная идентичность проявилась так ярко в этом поступке, в тот момент было 15 лет. Таким образом, согласно формулировкам Эриксона, реализует себя «накопленный опыт способности эго

интегрировать все идентификации со злочлечениями либидо, со способностями, развившимися из задатков, и с возможностями, предлагаемыми социальными ролями» [8].

Возможны в этот период и новые импрессионизмы, закрепляющие личностные обретения прошлых периодов и оформляющие творческую интенциональность личности, приобретаемая черты «Посвящения и Верности», по Э. Эриксону: в данном случае посвящения себя делу и верности ему. Верность искусству укрепилась в душе В. Мухиной благодаря сильному впечатлению от своей первой работы над портретом с натуры – портретом горничной Анюты: «Вспоминаю этот портрет с удовольствием... Все живописные портреты, которые мне приходилось делать впоследствии, меня так не радовали» [6]. Через всю жизнь В. Мухина пронесла счастливое ощущение «первого преодоления трудностей новой задачи» [6].

Рассмотренным возрастным периодом завершается время, благоприятное для импрессионизма. Перед нами, по выражению Э. Эриксона, «новоиспеченный взрослый, появившийся в результате поисков и упорного отстаивания собственной идентичности» [8]. Способности личности проявились, качества и установки творческой личности сформированы: они уже обуславливают и направляют деятельность. Качества личности, как обретения минувших периодов, ложатся в основу дальнейшего развития человека, дальнейшей его жизни в молодости, зрелости, старости.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Берберова, Н. Чайковский / Н. Берберова. – Санкт-Петербург : Лимбус-Пресс, 1997. – 574 с.
2. Богословский, Н. В. Тургенев / Н. В. Богословский. – Москва : Молодая гвардия, 1964. – 416 с.
3. Боулби, Д. Привязанность / Д. Боулби. – Москва : Гардарики, 2003. – 477 с.
4. Григорович, Д. Литературные воспоминания / Д. Григорович. – Москва : Художественная литература, 1987. – 333 с.
5. Зошенко, М. М. Перед восходом солнца / М. М. Зошенко. – Москва : АСТ, 2019. – 379 с.
6. Мухина, В. И. Автобиография / В. И. Мухина. – URL: <http://vivovoco.astronet.ru/VV/ARTS/MUKHINA/AUTO.HTM> (дата обращения: 17.10.2019).
7. Скатов, Н. Н. Некрасов / Н. Н. Скатов. – Москва : Молодая гвардия, 1994. – 412 с.
8. Эриксон, Э. Детство и общество. – Санкт-Петербург : Университетская книга, 1996. – URL: http://pedlib.ru/Books/1/0154/1_0154-1.shtml (дата обращения: 04.10.2019).
9. Эфроимсон, В. П. Педагогическая генетика / В. П. Эфроимсон // Биология. – 2000. – № 31. – С. 5–11.

УДК 371.1 (470.40)

Вячеслав Алексеевич Власов

г. Пенза, e-mail: vlasov.penza@mail.ru

НАРОДНЫЙ УЧИТЕЛЬ, КРАЕВЕД И ПУБЛИЦИСТ ГЕОРГИЙ СМАГИН

Среди многих краеведов и просветителей пензенского края особое место занимает человек, всю жизнь проработавший на селе и сделавший удивительно много для изучения родного края и просвещения своих земляков, голос которого был слышен на всю Россию. В архиве Пензенского государственного краеведческого музея имеется личный фонд Г. Д. Смагина, в котором хранятся папки с многочисленными документами, публикациями и фотографиями нашего земляка.

Георгий Дмитриевич Смагин родился 19 апреля 1887 г. в с. Коповка Керенского уезда Пензенской губернии в крестьянской семье и был одним из восьми детей. Он первым учеником закончил Коповское начальное земское училище, получив в награду похвальный лист, Евангелие и избранные сочинения А. С. Пушкина, а затем – церковно-приходскую школу в с. Большая Лука. В возрасте 15 лет Георгий начал работать учителем

в школе грамоты Архангельской слободы, а потом – в Каргалеической школе грамоты Керенского уезда. «Заработной платы я получал 10 рублей в месяц, из которых три четверти отдавал отцу», – напишет впоследствии в своей автобиографии Г. Д. Смагин [1, 31]. В 1903 г. он продолжил учебу в Пензенской учительской семинарии, о преподавателях которой позже оставит добрые, благодарные воспоминания. Среди своих преподавателей Георгий особо выделял директора семинарии А. А. Остроумова, который устраивал незабываемые литературные вечера и существенно повлиял на склонность своего ученика к литературному творчеству. В 1906 г. девятнадцатилетний выпускник становится народным учителем в начальном училище Покровской слободы в Верхнем Ломове, а в начале 1908 г. был переведен в с. Атмис Нижнеломовского уезда заведующим двухклассным училищем. Здесь он проработал в итоге 58 лет и здесь же судьба свела Георгия с молодой учительницей Варварой Семеновной Романовой, которая в 1909 г. стала его женой и надежной помощницей во многих делах и начинаниях [1, 31].

С первых шагов своей трудовой биографии Георгий Дмитриевич проявил себя как творческая личность и деятельная натура. Так, уже в 1910 г. он создает краеведческий музей (разместившийся в его собственном доме), который вначале существовал как уголок, где были представлены образцы полезных ископаемых, почв, растений, птиц. Со временем в этом «уголке» будет уже свыше двух тысяч экспонатов. Молодой учитель всерьез занимается изучением истории своего края, считая, что «отделить краеведческую работу от педагогической немыслимо», и каждый педагог должен в совершенстве знать свой край. Одновременно Г. Д. Смагин активно занимается и литературой: пишет повести, рассказы, переписывается с В. Г. Короленко, получает помощь от редактора «Пензенских губернских ведомостей» К. Ф. Дормидонтова, начинает публиковаться в различных газетах и журналах, в том числе и в центральных: «Вестник Пензенского земства», «Народный учитель», «Столичные отзвуки», «Землеустроитель», «Любитель природы», «Плодоводство», «Сельский вестник», «Охотничий вестник», «Доброе утро» и др. Уже в 1910 г. изданы его первые повести «Не судьба» и «Первые шаги», где описывался тернистый путь народного учителя в деревенской глуши. В 1913 г. напечатана его автобиографическая повесть «Туманная заря – ясный восход», кроме этого им было написано несколько одноактных пьес для детей: «В ученье – свет», «В карцере», «Егор Артельный».

Однако жизнь складывалась у молодого человека не только в гражданском русле. В Первую мировую войну он был призван рядовым солдатом в армию и зачислен в 99-й запасной пехотный полк в г. Пензе. 1 октября 1914 г. его отправляют в 177-й запасной пехотный батальон г. Новгород, а в 1915 г. – на учебу во 2-ю Ораниенбаумскую школу прапорщиков, после окончания которой он служит в Пензе прапорщиком в учебной команде 241-го запасного пехотного батальона. Затем служба продолжалась в запасных пехотных батальонах в г. Зубцове Тверской губернии и в г. Ржеве. 10 августа 1916 г. прапорщик Г. Д. Смагин прибывает на Западный фронт, где его зачисляют младшим офицером 7-го гренадерского Самогитского полка. В январе 1917 г. он зачислен в 20-й гренадерский Базарджикский полк казначеем. В феврале 1917 г. Смагин произведен в подпоручики, а в августе назначен заведующим оружием и историческим отделом полка. В январе 1918 г. демобилизован из армии как народный учитель [14, 29]. В фондах Пензенского государственного краеведческого музея хранится дневник (на 29 тетрадных листах) участника Первой мировой войны подпоручика Г. Д. Смагина, в котором отражены боевые действия, формирование воинских подразделений, передислокации, бытовые детали. Он был награжден орденом Св. Станислава 3 степени.

Вернувшись в 1918 г. теперь уже в родной Атмис, Смагин снова работает учителем. Видя тяжелую обстановку в стране в условиях начавшейся гражданской войны, когда в деревне царил «беспутная вакханалия» и учителя, попавшие в тупиковое положение, стали уходить из школ, тридцатилетний сельский учитель не мог молчать и решил обратиться к всем учителям России – своим коллегам. В марте 1918 г. еженедельный профессиональный и общественно-педагогический журнал «Народный учитель» (выходивший в России уже 13-й год) опубликовал его статью «Впереди огни!..» (эта публикация пензенского учителя открывала журнал). С сожалением и болью автор пишет о том, что «учителя морили голодом при царизме, морят голодом и теперь, а деревня нас называет «бур-

жуями» и гонит вон. Тяжела обида, тем более, что все мы – громадное большинство – дети народа, крестьяне. Как крестьянин, лбом пробившийся в учительскую семинарию, я сильно хочу разъяснить – почему так недоверчива и так ненавистна деревня к интеллигенции. Прежде всего, крепостничество, барщина, чиновничество – вот что веками учило русский народ только ненавидеть господ. Ненавидеть интеллигенцию, ненавидеть непонятную науку, культуру, ненавидеть всех, кто одет «почище». Мало того, царизм веками прививал в кровь русского мужика дух фальшивого, лживого, продажного раба, которого легко можно купить, сбить с толку «за сусальную конфетку»... Виновата ли в этом деревня? – спрашивает автор. – Нет. Виноват тот многовековой режим, который вытравил все доброе из русского мужика. Виновата темнота деревенская, оторванность интеллигенции от народа. Деревня дика, мужик дошел до такого состояния, что он стал ругать самой отборной, площадной бранью учителей и попов. И нет для него ничего святого на свете. В результате перед вами затравленный, ныне вырвавшийся на свободу зверь со всеми свойствами дикого инстинкта, который стал сокрушать все на своем пути. Попадаются, правда, и рассудительные, сознательные в крестьянстве, но их так еще мало, их голоса звучат неуверенно и робко. И вот теперь лицом к лицу перед темной, разбушевавшейся деревней поставлен народный учитель. К тому же кровь застывает в жилах, когда вспомнишь, что получаю я только 47 руб., а пуд хлеба в нашей местности стоит 50 руб. Мне же с семейством на месяц и трех пудов не хватит. Положение действительно, хоть давься. Все это наводит на одну мысль: бросить народную школу и уйти...

Товарищи! Мне печально писать эти строки. Не подумайте, что я сгущаю краски. Я говорю и пишу только правду. Лично я не уйду, я останусь на своем посту до последнего вздоха. Сын мужика, учитель, я лучше умру, чем оставлю дорогое мне поприще... Не оставляйте, товарищи, школы! Наша работа принесет плоды обильные, плоды света и знания. Еще не все утрачено для нас. Спасение есть! Впереди огни!..» [12, с. 3–4].

В этом же 1918 году, 24 августа – 4 сентября, Г. Д. Смагин был участником I Всероссийского съезда работников просвещения, где слушал В. И. Ленина, А. В. Луначарского, Н. К. Крупскую, М. И. Ульянову. Георгий Дмитриевич оставил восторженные воспоминания об этих встречах в Москве: «Незабываемое счастье в жизни выпало на мою долю: я видел и слышал гения всего прогрессивного человечества Владимира Ильича Ленина.., настоящего, долгожданного, дорогого» [2, 14].

В октябре 1918 г. неутомимый учитель создает детский клуб Атмисских школ, у которого появляется свое издание – журнал «Утренний Восход». В первом номере журнала, который вышел в 1919 г., главный редактор Георгий Смагин писал: «Милые дети, «Утренний Восход» – ваш журнал! Несите в него все ваши горести и радости, пишите обо всем, что вас интересует, беспокоит и волнует. «Утренний Восход» будет служить вам путеводной звездой в вашей дальнейшей жизни. Он пробудет в вас чувство сострадания к людям и животным, научит всей душой любить природу...» [3, 3]. Корреспондентами журнала были его ученики 8–14 лет, которые печатали свои стихи, рассказы, описывали жизнь своего детского клуба. В журнале имелись следующие разделы: 1. Стихи, рассказы, повести. 2. Жизнь Атмисского детского клуба и других детских организаций. 3. Переписка детей и руководителя по вопросам науки и искусства. 4. Хроника детской жизни. 5. Отзывы читателей о журнале. 6. Почтовый ящик. Позднее Г. Д. Смагин вспоминал: «На свои деньги в Ломовской типографии я отпечатал 500 экземпляров. Радости детей не было конца» [13, 37].

Во втором номере, вышедшем в 1920 г., были помещены материалы ребят не только из Атмисской школы, но и других школ Пензенской и соседних губерний. Обращаясь в этом номере к юным поэтам, Г. Д. Смагин писал: «Милые дети! Вы все любите писать стихи. Хорошее это дело. Но только всмотритесь хорошенько и вчитайтесь в ваши стихи и стихи крупных наших поэтов: Пушкина, Лермонтова, Кольцова, Некрасова, Никитина, Сурикова, Белоусова, Нечаева и других, и вы увидите, что вам недостает. Вы увидите, что кроме смысла, нужны еще красота стиха и правильность его размера. Если вы пишете подряд, одинаково оканчивающиеся строки, то соразмеряйте так, чтобы число слогов в обоих строках и ударения над этими слогами были одинаковы». Далее в качестве примера приводится разбор стихотворения Никитина. Затем возник двухлетний перерыв в связи

с призывом главного редактора в Красную Армию. В 1922 г. удалось выпустить последний номер (3–4) уже под названием «Восход», куда написали дети со всей страны, в том числе петроградские школьники. Каждому номеру журнала редактор посвящал поэтические строки, например, такие [4, с. 1, 26]:

Близок день. Светлеют дали.
Уж стал яснее неба свод...
Птички снова увидали
Румяный «Утренний Восход».

Несмотря на то, что у детского журнала была недолгая история (прекратил свое существование «из-за дороговизны печати и бумаги»), он оставил заметный след в летописи пензенского края и по праву вошел в библиографию местной периодической печати [9, 105–107].

Находясь в Красной Армии, Смагин не оставляет своих привязанностей. Так, в Екатеринодаре осенью 1920 г. он организовал кружок писателей всех литературных направлений, а также вновь обратился к российским учителям, но теперь уже поэтически-ми строками [10, 2–3]:

Мужайся, черни просветитель,
Горящий факел в тьме ночной,
Крепись, деревни друг-учитель,
В борьбе с народной темнотой.
Смелей вступай на пост суровый
Не падай духом брат мой – знай,
Что Русь стремится к жизни новой,
На новый путь вступил наш край.
С народом об руку ты смело,
Как твердо прежде шел, иди...
Берись уверенно за дело
И будь в нем первым впереди!

Со временем творческая активность Георгия Дмитриевича находила новые формы своего проявления. В 1923 г. опытнической работой сельского учителя заинтересовался И. В. Мичурин и прислал ему саженцы. В результате при школе возник сад с редкими сортами плодовых деревьев, а также питомник мичуринских сортов. Кроме проведения уроков биологии, фенологических наблюдений, работы на опытном участке Смагин соорудил в 1923 г. в с. Атмис метеорологическую станцию, составляет «Календарь природы Пензенской губернии» и «Описание Нижнеломовского края», проводит многочисленные экскурсии для учащихся, учителей и жителей окрестных сел, переводит краеведческий музей из своего дома в школу. Это было время, которое академик С. О. Шмидт назвал «золотым десятилетием краеведения».

В первой половине 1920-х годов Г. Д. Смагин был редактором Нижнеломовской уездной газеты «Известия». Продолжал сотрудничать и с центральными газетами, являлся уполномоченным Всероссийского союза крестьянских писателей по Пензенской губернии. В 1926 г. редактор газеты «Беднота» пишет Георгию Дмитриевичу, что его статья «как ни длинна, пойдет целиком. По правде говоря, была бы еще длиннее – поместили бы». И далее отмечает, что «Калинин во втором томе цитирует Вас (из писем о расслоении)...» [7, 60-61].

В 1924 г. Г. Д. Смагин становится директором Атмисской школы и работает в этой должности 32 года. Несмотря на такую творческую активность учителя и краеведа, идилии не было и не могло быть. Новая власть всемерно стремилась вовлечь учительство в общественную деятельность, полнее использовать его в советском строительстве. Об этом говорилось и в Программе РКП(б), принятой в 1919 г. на VIII съезде партии, и в партийных постановлениях «О работе среди сельского учительства» (1924 г.), «О приеме в партию сельских учителей» (1924 г.), которое облегчало «доступ в партию зарекомендовавших себя с лучшей стороны сельских учителей». Каждый учитель, по мысли Н. К. Крупской, «прежде всего должен быть внешкольником». Ставилась задача привлекать учительство к общественно-культурной работе по самым разным направлениям, что приводило

к чрезмерной и неразумной загруженности педагогов и проявлению недовольства с их стороны. Вполне адекватной реакцией на такое положение явились решения Всесоюзного учительского съезда в 1925 г., который признал, что перегрузка учителя общественной деятельностью приносит ущерб школьной работе, «из ряда мест доносится стон» и подчеркнул необходимость внести в это дело «более здравые начала» [11, 40].

Однако эти решения не изменили общей линии в отношении загруженности учителя. Г. Д. Смагин, как и любой учитель, вынужден был «с головой уйти в общественную работу». В отчете за 1932 г. он писал: «Выполняю обязанности члена правления колхоза, ответственный за полеводство, председатель ревизионной комиссии сельского Совет, руководитель ячейки Осоавиахима, председатель культштаба, руководитель военного обучения просвещенцев Атмисского куста, член сельместкома союза работников просвещения. В связи с этим участвовал в проведении хлебозаготовок, финэстафеты, реализации займа, культэстафеты, ликбезпохода, доведении посевного плана до двора, засыпки семенного фуражного фонда...» [7, 62]. При этом в автобиографии он отметил: «Я беспартийный. Ни к каким политическим партиям раньше и теперь не принадлежу» [1, 2].

Обстановка в стране 1930-х годов не могла не затрагивать сельского учителя и публициста, хотя по большому счету, трагические события его и не коснулись... Так, редакция журнала «За политехническую школу» настойчиво просит Г. Д. Смагина: «Немедленно высылайте материал, который характеризует, как работают школы по новым программам, как школа в повседневной педагогической практике ведет борьбу с правлеватскими извращениями, методическим прожектерством и гнилым либерализмом» [5, 9]. А редактор нижнеломовской газеты «Социалистический путь» Николаев, отмечая слабую успеваемость учащихся школы, директором которой был Георгий Дмитриевич, особо подчеркнул, что «Смагину создавался авторитет бывшими руководителями Куйбышевской области, впоследствии оказавшимися врагами народа» [8, 9].

И все же Г. Д. Смагину удавалось заниматься любимым делом, брать новые вершины. В 1935 г. Атмисский краеведческий музей вошел в государственную сеть музеев, а в 1937 г. для сельского музея были приобретены (на средства Куйбышевского ОблОно) два деревенских дома. Заведующий музеем проводил экскурсии и читал лекции на разные темы: «История села Атмис», «История Нижнеломовского района», «Геологическое прошлое нашего края», «Животный и растительный мир наших мест», «Жизнь и деятельность И. В. Мичурина», «Наука и религия о строении вселенной» и др. [6, 5]. В 1937 г. в связи с 50-летием со дня рождения, Георгий Дмитриевич был премирован патефоном. В 1939 г. он становится членом Всесоюзного географического общества и заочно оканчивает сельскохозяйственную академию им. К. А. Тимирязева. Он несколько раз был участником Всесоюзной сельскохозяйственной выставки, а 30 апреля 1941 г. награжден малой золотой медалью выставки за юннатско-краеведческую работу [1, 26].

В последующие годы Г. Д. Смагин получал одну за другой более чем заслуженные награды и звания. 1 января 1945 г., когда Великая Отечественная война еще продолжалась, он был награжден орденом Трудового Красного Знамени; 8 апреля 1946 г. – медалью «За доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.». В августе 1946 г. Георгий Дмитриевич являлся делегатом Всесоюзного совещания по народному образованию в Москве; 24 сентября 1947 г., в год своего 60-летия, получил знак «Отличник народного просвещения»; 2 апреля 1949 г. награжден вторым орденом Трудового Красного Знамени, а в 1954 г. – орденом Ленина; в 1956 г. получил звание «Заслуженный учитель школы РСФСР» [1, 27]. На пенсию Георгий Дмитриевич Смагин ушел в 1966 г., а 24 сентября 1967 г. его не стало, но осталось дело его жизни, остались его ученики и последователи.

Писатель А. И. Чайкин в феврале 1922 г. посвятил Г. Д. Смагину к пятнадцатилетнюю его литературно-педагогической деятельности строки, которые можно отнести и ко всему восьмидесятилетнему жизненному пути Учителя, краеведа и публициста: «Развитие народа зависит от сохранения собранных знаний и накопления свежих сил; он живет отчасти старыми традициями и движется по пути прогресса новыми идеями. Лучшим носителем прогресса является, несомненно, тот, кто сам творит новые принципы и показывает путь для их приложения. Почетное место приобретает в жизни и тот, кто задается целью

беречь и распространять то благое, что хранится в сложившихся традициях. Достоин всяческой похвалы также и тот, кто принял на себя миссию объединять сменяющие друг друга поколения, передавая, с одной стороны, детям оставленное отцами наследство, служа, с другой, назревающим новым потребностям юношества. Такова роль, налагаемая теперь жизнью на учителя-идеалиста. А таковым в настоящее время является Георгий Дмитриевич Смагин, лучшей сферой которого была, есть и будет сфера педагогическая...» [10, 3–4].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Архив Пензенского государственного краеведческого музея (далее ПГКМ). Личный фонд Г. Д. Смагина. Оп. 1. Д. 53.
2. Архив ПГКМ. Личный фонд Г. Д. Смагина. Оп. 1. Д. 309.
3. Архив ПГКМ. Личный фонд Г. Д. Смагина. Оп. 1. Д. 202.
4. Архив ПГКМ. Личный фонд Г. Д. Смагина. Оп. 1. Д. 211.
5. Архив ПГКМ. Личный фонд Г. Д. Смагина. Оп. 1. Д. 629.
6. Архив ПГКМ. Личный фонд Г. Д. Смагина. Оп. 1. Д. 82.
7. Баранова, Н. Б. Портрет на фоне эпохи: страницы из биографии Георгия Дмитриевича Смагина / Н. Б. Баранова // Страницы истории Отечества : межвуз. сб. науч. тр. – Пенза : Изд-во ПГПУ им. В. Г. Белинского, 1996.
8. ГАПО. Ф.П-148. Оп. 1. Д. 28.
9. Жаткин, Д. Н. История средств массовой информации Пензенского края / Д. Н. Жаткин, Б. А. Дорошин. – Пенза : Изд-во ПГПУ им. В. Г. Белинского, 1998. – 341 с.
10. К пятнадцатилетию литературно-педагогической деятельности народного учителя Г. Д. Смагина. – Нижний Ломов, 1922.
11. Коммунистическое просвещение. – 1925. – № 1.
12. Смагин, Г. Д. Вперед огни!.. / Г. Д. Смагин // Народный учитель. – 1918. – № 9.
13. Смагин, Г. Д. Дайте нам детскую книгу / Г. Д. Смагин // Народный учитель. – 1926. – № 3.
14. Фадеева, Н. А. Дневник из Первой мировой войны / Н. А. Фадеева // Пензенское краеведение. – 2016. – № 4 (20).

УДК 159.9.07

Кристина Игоревна Воробьева

г. Пенза, e-mail: v.i.e.3@mail.ru

Анна Вячеславовна Куц

г. Пенза, e-mail: kuts_a.v@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ПРОКРАСТИНАЦИИ И ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ У СТУДЕНТОВ

Исследователи отмечают заметный рост числа прокрастинаторов и проникновение прокрастинации во все сферы человеческой жизнедеятельности (трудовую, учебную, спортивную, бытовую, социальную) [3, 41]. Негативные последствия выражаются не только в снижении успешности и продуктивности личности и препятствии ее развития, но и в острых эмоциональных переживаниях собственного неуспеха, чувства вины, неудовлетворенности результатами своей деятельности. Прокрастинация обычно проявляется в деятельности, результат которой очень важен для личности [1, 32].

Кроме того, у современных студентов наблюдается снижение уровня волевой регуляции, подразумевающей сознательное преодоление трудностей на пути к поставленной цели. Сталкиваясь с препятствиями, прокрастинатор отказывается от действия в выбранном направлении, а человек, не склонный к прокрастинации, увеличивает усилия, чтобы преодолеть возникшие трудности [2, 69].

Однако проблема прокрастинации исследуется в отечественной науке совсем недавно, и практически нет однозначно выявленных причин, обуславливающих склонность «откладывать на потом». В связи с этим возникает вопрос, какие именно социально-психологические характеристики обуславливают возникновение прокрастинации.

Наше исследование проводилось поэтапно на базе Пензенского государственного университета. Всего в исследовании приняло участие 45 человек (студенты Педагогического института им. В. Г. Белинского в возрасте от 18 до 23 лет).

На первом этапе эмпирического исследования (октябрь – декабрь 2018 г.) – мы изучали современного состояния проблемы, проводили теоретический анализ литературы по проблеме исследования, формулировали гипотезы. На втором этапе (январь – март 2019 г.) – нами было проведено эмпирическое исследование, направленное на изучение социально-психологических характеристик лиц, склонных к прокрастинации: была сформулирована эмпирическая выборка, подобраны методы и методики, осуществлена психодиагностика. На третьем этапе (апрель – май 2019 г.) – мы проверяли гипотезу с помощью методов математической статистики, делали анализ, обобщение и интерпретацию результатов исследования, разрабатывали рекомендации.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что было расширено представление о феномене прокрастинации. Проведен анализ социально-психологических характеристик лиц, склонных к прокрастинации.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты исследования и знание социально-психологических характеристик лиц, склонных к прокрастинации, могут быть использованы в индивидуальном, групповом психологическом консультировании при работе с людьми, желающими изменить свое поведение для повышения личной эффективности. Проведенное исследование позволило разработать рекомендации для лиц, склонных к прокрастинации.

Для расчета достоверности различий между выборками был выбран t-критерий Стьюдента для изучения различий в уровне исследуемого признака, расчет был произведен в программе «IBM SPSS Statistics».

В анкетировании приняло участие 45 человек. Мы выяснили, что 50 % характерно состояние прокрастинации в той или иной степени. После анкетирования, продолжить исследование согласилось 40 человек: в первую группу испытуемых вошли – 20 человек, склонных к прокрастинации; во вторую группу вошли – 20 человек, несклонных к прокрастинации. Далее мы перешли к психодиагностике испытуемых по методике «Тест на склонность к прокрастинации» Я. Исайкина», чтобы подтвердить распределение на группы. Мы выяснили, что 50 % характерно состояние прокрастинации в большей степени, которая определяется с помощью количественного показателя выраженности прокрастинации. При помощи анкетирования и теста на склонность к прокрастинации Я. Исайкина мы обоснованно разделили нашу эмпирическую выборку на 2 группы: 1 группа – лица, склонные к прокрастинации, 2 группа – лица, несклонные к прокрастинации.

После распределения по группам мы перешли к психодиагностическому обследованию. Психодиагностику испытуемых мы проводили в сформированных группах по результатам анкетирования и тестирования. Испытуемым предлагался блок психодиагностических методик.

Различия оказались достоверны по следующим шкалам:

По методике Тест смысложизненных ориентаций личности Д. А. Леонтьева «Цели в жизни» ($t_{эмп} = 11.4, p \leq 0.05$), «Процесс жизни» ($t_{эмп} = 5.3, p \leq 0.05$), «Результативность жизни» ($t_{эмп} = 3.3, p \leq 0.05$), «Локус контроля – Я» ($t_{эмп} = 3.1, p \leq 0.05$).

По методике «Диагностика направленности личности» Б. Басса (Опросник Смекала-Кучера) «Направленность на себя» ($t_{эмп} = 2.8, p \leq 0.05$), «Направленность на общение» ($t_{эмп} = 31, p \leq 0.05$) и «Направленность на дело» ($t_{эмп} = 2.8, p \leq 0.05$).

По методике по методике «Пятифакторный опросник личности 5PFQ» Р. МакКрае и П. Коста «Экстраверсия – интроверсия» ($t_{эмп} = 3.7, p \leq 0.05$), «**Активность – пассивность**» ($t_{эмп} = 4.7, p \leq 0.05$), «**Подчиненность – доминирование**» ($t_{эмп} = 4.1, p \leq 0.05$), «**Поиск – избегание впечатлений**» ($t_{эмп} = 4.2, p \leq 0.05$), «**Привлечение – избегание внимания**» ($t_{эмп} = 4, p \leq 0.05$), «**Настойчивость – отсутствие настойчивости**» ($t_{эмп} = 3, p \leq 0.05$), «**Ответственность – безответственность**» ($t_{эмп} = 8.5, p \leq 0.05$), «Настойчивость» ($t_{эмп} = 4.3, p \leq 0.05$).

Было выявлено, что для лиц склонных к прокрастинации характерно: предпочтение жить настоящим или прошлым, неудовлетворенность своей жизнью, неуверенность в том, что они смогут построить собственную жизнь в соответствии со своими желаниями (по методике «Тест смысложизненные ориентации личности» Д. А. Леонтьева). Им свой-

ственна направленность на себя. Данный вид направленности характеризует людей, склонных к здоровому соперничеству, стремящихся к престижу. Они тревожны и раздражительны (по методике «Диагностика направленности личности» Б. Басса). Они не уверены в себе, предпочитают находиться наедине с собой, озабочены своими личными проблемами и переживаниями, обычно имеют небольшой круг друзей, всегда контролируют свое поведение и проявление чувств. Также для них свойственна пассивность, склонность к подчинению, стремление избегать впечатлений и внимания, отсутствие настойчивости (по методике «Пятифакторный опросник личности» Р. МакКрае и П. Коста). Эти люди обладают повышенной лабильностью, неуверенностью, которые могут приводить к непоследовательности и даже разбросанности поведения. Сниженный фон активности и работоспособности компенсируется у них повышенной гибкостью, изобретательностью, а также тенденцией к свободной трактовке социальных норм (по тесту-опроснику «Исследование волевой саморегуляции» А. В. Зверькова и Е. В. Эйдмана).

Для лиц, несклонных к прокрастинации характерно: наличие планов на будущее, целеустремленность, удовлетворенность своей жизнью, вера в свои силы и в способность достичь каких угодно целей и исполнить любые свои желания (по методике «Тест смысловые ориентации личности» Д. А. Леонтьева). Им свойственна направленность на дело. Люди с такой направленностью стремятся добиваться наибольшей эффективности группы, способны отстаивать свое мнение. Они активны, исполнительны и ответственны (по методике «Диагностика направленности личности» Б. Басса). Они общительны, любят находиться в больших компаниях, оптимистичны, бывают склонны к вспыльчивости. Также для респондентов свойственна активность, стремление к доминированию и поиску впечатлений и внимания, настойчивость (по методике «Пятифакторный опросник личности» Р. МакКрае и П. Коста). Эти люди деятельные, работоспособные, активно стремятся к выполнению намеченного, их мобилизируют преграды на пути к цели, им свойственно уважение социальных норм (по тесту-опроснику «Исследование волевой саморегуляции» А. В. Зверькова и Е. В. Эйдмана).

Таким образом, наше предположение о том, что людям, склонным к прокрастинации, характерна неудовлетворенность своей жизнью, неверие в собственные силы, отсутствие планов на будущее; направленность на себя; интровертированность, пассивность, подчиненность, избегание впечатлений и внимания, отсутствие настойчивости и в целом снижение уровня волевой регуляции подтвердилось.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ковылин, В. С. Теоретические основы изучения феномена прокрастинации / В. С. Ковылин // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2013. – № 2. – С. 22–41.
2. Неяскина, Ю. Ю. Личностные и профессиональные ресурсы лиц с различным уровнем прокрастинации / Ю. Ю. Неяскина, Е. И. Сибирцева // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Сер.: Педагогические науки. – 2016. – Т. 11, № 5. – С. 67–83.
3. Полевая, М. В. Социальная ответственность и прокрастинация личности // Роль прокрастинации в процессе самоопределения молодежи : сб. науч. ст. / М. В. Полевая. – Саратов, 2015. – С. 40–43.

УДК 378

Ольга Александровна Воскресенко

г. Пенза, e-mail: voskr99@rambler.ru

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ КАФЕДРЫ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ» КАК КОМПОНЕНТА РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В 2019 году кафедра «Педагогика и психология» Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета отмечает своё 80-летие. За эти годы кафедра вместе с вузом прошла долгий путь, пережив не одну реструктуризацию

и сменив название с кафедры «Педагогика» на «Педагогика и психология» [1–3]. Неизменным осталось стремление профессорско-преподавательского состава, отвечая вызовам времени, совершенствовать своё профессиональное мастерство, тем самым, внося существенный вклад в подготовку педагогических кадров для региональной системы общего и профессионального образования.

В своём развитии кафедра педагогики и психологии прошла ряд этапов.

Первый этап (40-е гг. XX в.) явился периодом становления кафедры педагогики в тяжелейших условиях военных и первых послевоенных лет [2; 3]. В обстановке дефицита учительских кадров одной из ведущих тенденций в развитии кафедры выступила реализация социального заказа по их профессиональной подготовке для учреждений общего образования г. Пензы и Пензенской области. Именно благодаря энтузиазму преподавателей, стоявших у истоков кафедры, в эти годы осуществлялся поиск путей и механизмов подготовки будущих учителей в условиях отсутствия должного числа профессорско-преподавательского состава, а также учебно-методического обеспечения учебного процесса. На этапе становления кафедры закладывались основы кафедральных традиций: центральные направления деятельности, работа кабинета педагогики, активная общественно-педагогическая деятельность сотрудников и т.д. основополагающим для всей деятельности кафедры данного периода было следование принципам идейной направленности, связи теории с практикой и жесткой централизации в управлении.

Второй этап (50–60-е гг. XX в.) стал периодом активного развития и функционирования кафедры как структурного подразделения Педагогического института [2; 3]. Ведущей тенденцией данного периода явилось тесное взаимодействие преподавателей кафедры педагогики с руководителями и учителями общеобразовательных школ, что усиливало её практическую направленность и отражало социальный заказ на практикоориентированную подготовку будущих педагогов. Преподаватели кафедры стремились работать в рамках главных задач образовательной политики государства, которая ориентировала на связь школы с жизнью.

Деятельность преподавателей в этот период осуществлялась в соответствии с уже ставшими традиционными направлениями, которые в комплексе обеспечивали качественную подготовку будущих педагогов преимущественно для учреждений общего образования города и области. Коллектив кафедры гордился своими традициями и старался во всём им следовать. Особенность развития кафедры заключалась и в том, что в её состав были включены кафедры психологии и физического воспитания, что сказалось на специфике содержания и организации педагогической и общественной деятельности коллектива.

Важным направлением развития кафедры в эти годы явилось просвещение будущих педагогов и родителей учащихся базовых школ высшего учебного заведения по актуальным проблемам педагогики и физкультурно-оздоровительным темам. Особое внимание в ходе развития кафедры было обращено на решение проблемы её кадровой обеспеченности, которое осуществлялось за счёт приглашения по конкурсу квалифицированных преподавателей «со стороны» или посредством обучения своих кадров в аспирантуре по целевому направлению.

Третий этап (70-е – 80-е гг. XX в.) можно назвать периодом стабильного функционирования в оптимальном режиме [2; 3]. Задачи развития кафедры как структурного подразделения вуза определялись преимущественно решениями партийных съездов, постановлений ЦК КПСС и советского правительства, что отражалось на содержательной стороне всего педагогического процесса.

Основным средством пополнения преподавательского состава кафедры и повышения его квалификации, как условия эффективного решения стоящих перед ней задач, стала целевая аспирантура бывших выпускников института. Впервые за многие годы был поставлен вопрос о ведущей роли кафедры педагогики в профессионально-педагогической направленности учебно-воспитательного процесса института.

Особенностью деятельности преподавателей кафедры педагогики в этот период явилось, с одной стороны, совершенствование качества подготовки будущих педагогов за счет разработки рабочих программ по курсу психолого-педагогических дисциплин на основе типовых, с другой – оказание научно-методической помощи руководителям и учителям общеобразовательных учреждений (позже, в том числе и инновационных). Спецификой про-

фессиональной подготовки будущих педагогов стал её практикоориентированный характер, который выражался в создании и реализации системы ранней профориентационной работы среди учащихся общеобразовательных школ и формировании у учителей готовности к её осуществлению, а также в расширении сети педагогических практик у студентов за счет нового вида практики – пионерской, проводимой в детских лагерях летнего отдыха.

Четвёртый этап (90-е гг. XX века) характеризовался сменой поколений в условиях реформирования системы общего и профессионального образования [2; 3]. Определяющим в деятельности профессорско-преподавательского состава кафедры явилось его коренное обновление, совпавшее во времени с кардинальными изменениями в области образования. Одним из важных условий качественной подготовки будущих педагогов стало проведение грамотной кадровой политики руководством вуза и кафедры, направленной на воспроизводство собственного кадрового потенциала из выпускников вуза. В переходный период профессорско-преподавательский состав кафедры не только не растерял то позитивное, что было накоплено предшественниками, но и приумножил, заложил новые традиции.

Пятый этап (начало XXI века) стал периодом качественного обновления и совершенствования деятельности в условиях модернизации высшего педагогического образования [3]. Системообразующим фактором развития кафедры выступила научно-исследовательская деятельность, реализуемая посредством созданных на её базе и успешно функционирующих аспирантуры и Диссертационного совета. Их деятельность способствовала обеспечению научно-педагогическими кадрами самого вуза, повышению научно-педагогического потенциала управленческого состава общеобразовательных школ города и области, а также других регионов.

В этот период научно-педагогический потенциал кафедры педагогики выступал одним из важнейших условий её эффективной деятельности по осуществлению качественной профессиональной подготовки будущих педагогов для учреждений общего и дополнительного образования.

Шестой этап (2016 г. – по настоящее время) – период реструктуризации и изменения кадрового состава кафедры в условиях обновления содержания профессиональной подготовки будущих учителей в ходе стандартизации образования.

Ключевым видом деятельности на данном этапе выступает учебно-методическая работа профессорско-преподавательского состава в связи с необходимостью решения стоящей перед ним задачи реализации на высоком уровне образовательной деятельности по подготовке выпускников высшей профессиональной квалификации в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами.

Характерным для деятельности кафедры является осуществление многоуровневой профессиональной подготовки обучающихся, реализация основных образовательных программ на уровне бакалавриата, магистратуры и аспирантуры. Одним из условий эффективного осуществления деятельности кафедры на данном этапе её функционирования выступает объединение педагогов и психологов высокой квалификации в одном структурном.

Деятельность кафедры педагогики и психологии можно рассматривать как один из факторов эффективной подготовки востребованных обществом педагогических кадров для региональной системы общего, профессионального и дополнительного образования, от уровня профессионализма которых напрямую зависят результаты социально-экономического и духовного развития российского общества.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Педагогический университет на рубеже XX–XXI веков (ПГПУ им. В. Г. Белинского в 1995–2004 гг.) : справ. изд. / под ред. А. Ю. Казакова. – Пенза : Изд-во ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2004. – 246 с.
2. Сергеева, С. В. Кафедра педагогики / С. В. Сергеева, О. А. Воскресенко // Энциклопедия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. – Пенза, 2009. – С. 150.
3. Сергеева, С. В. Кафедра педагогики как фактор подготовки педагогических кадров в условиях региональной системы профессионального образования / С. В. Сергеева, О. А. Воскресенко. – Пенза : Изд-во ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2010. – 172 с.

Ольга Станиславовна Воячек

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

Кристина Андреевна Степанова

г. Пенза, e-mail: amster1975@yandex.ru

К ВОПРОСУ О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ТРАДИЦИЙ И НОВАТОРСТВА В ПЕДАГОГИКЕ

Педагогика представляет собой целую взаимосвязанную систему научных знаний, которая должна обладать такими важными чертами как непротиворечивость, целесообразность, объективность и устойчивость. При этом, невозможно, характеризуя современную педагогику, не подчеркнуть важность для ее эволюционного развития взаимосвязи традиций и новаторства.

Педагогические традиции позволяют учитывать весь накопленный предыдущими поколениями опыт, одновременно они же являются базовым источником для создания инновационных подходов, позволяющих решить возникающие на современном этапе педагогические проблемы. Новые требования, с которыми мы сталкиваемся, на сегодняшний момент как результат модернизации современного образования и реализации нового ФГОС ВПО приводят к возникновению новых идей. Они позволяют выразить новые ценностные ориентации, представленные в области образования в качестве педагогических целей и задач. Педагогические инновации, реализуемые на базе их ценностного соответствия традициям, создают область инновационного дополнения педагогических традиций. Педагогические традиции, в свою очередь, позволяют сохранить накопленный народом опыт.

В основе всех прогрессивных новаций, несомненно, должна лежать наука. Педагог-новатор должен брать на вооружение то, что помогает ему в работе, опираясь на известные ему теории обучения. При этом он должен сделать все необходимые ему изменения, внести определенные коррективы и дополнения. Этот аспект опять позволяет проследить имеющуюся взаимосвязь традиций и новаторства в педагогической мысли. Опора на уже созданные ранее и известные теории позволяет придумать нечто инновационное, новаторское. Базой для этого может стать новое знание о процессах человеческого развития, неиспользовавшиеся ранее теоретические подходы к решению педагогических проблем, конкретные практические технологии, что позволяет достичь поставленных современными условиями целей и получить высокие результаты. Изменение научной парадигмы в сфере гуманитарных наук, как в нашей стране, так и за рубежом, привела к возникновению новой методологии и к изменениям в трактовках изучаемых явлений. Немало вопросов вызывает актуальный в этой связи вопрос о формах существования культуры и культурного наследия, поскольку одной из реалий культурной действительности является традиция, феномен, получивший новую трактовку через современную методологию [2].

Что же понимается под термином «традиция»? Педагогический словарь предлагает его следующую трактовку. Термин традиция имеет латинский корень, означающий передачу, предание. Термин, широко употребляемый в культурологии, позволяющий обозначить элементы культурного, а также, социального наследия, которые передаются из поколения в поколение и сохраняются в определённых социальных группах в течение длительного временного отрезка. В качестве традиций можно рассматривать какие-либо общественные установления, поведенческие нормы, ценностные ориентиры, идеи, обычаи, обряды, и т.д. Понятие «традиция» давно является предметом обсуждения представителей разных наук. Его оно рассматривается с точки зрения философии, педагогики, культурологии, социологии, этнографии и т.д. [3, 492].

Инновация в педагогической литературе объясняется нижеследующим образом. «Инновация педагогическая (нововведение) –1) целенаправленное изменение, вносящее в образовательную систему стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом; 2) процесс

освоения новшеств (нового средства, метода, методики, технологии, программы и т.д.); 3) поиск идеальных методик и программ, их внедрение в образовательный процесс и их творческое применение» [1, 48–49].

Что нужно современному молодому человеку для того, чтобы чувствовать себя комфортно и быть востребованным в новых социально-экономических реалиях жизни? Какова должна быть роль и форма обучения в XXI в., чтобы подготовить человека к полноценной жизни и труду? Для решения инновационных задач в учебной работе необходимо уделить особое внимание организационным моментам.

В первую очередь, это относится к организации самостоятельной работы. Подобного рода работа может использоваться не только для выполнения домашних заданий, но и для обучения непосредственно в аудитории. При этом, подготовка заданий для самостоятельной работы требует от преподавателя проведения большого объема подготовительной работы. Все задания должны быть подготовлены с учетом объема читаемой дисциплины, применяя все современные средства и знания, что, в свою очередь, требует значительных временных затрат и применения творческих способностей со стороны преподавателя. При этом, к применению новых методов необходимо подходить взвешенно и ответственно, поскольку не каждый из них гарантировано позволит достичь всех поставленных целей, а использование некоторых из них может привести к возникновению неожиданных вопросов и проблем.

Так, смещение акцента в сторону использования тестов в учебной работе породило тревожный симптом: стало происходить замещение обучения тестированием. Избыточное применение данного метода привело к возникновению следующей проблемы. От обучающихся, главным образом, выполнение тестовых заданий требует выбора правильного ответа из заранее заданного списка. Мышление становится примитивным: от ученика требуется поставить галочку рядом с правильным ответом, а более важное умение размышлять и анализировать отходит на задний план. Тестирование оказалось слабым обучающим компонентом обучения. Использование его в качестве контролирующего средства также выявило ряд проблем, в частности не всегда возможно оценить степень усвоения материала, а также, невозможность всегда получить достоверный результат. Необходимо его использовать умеренно, обоснованно, сочетая с другими приемами при осуществлении контроля знаний.

Понятнее, полезнее и, зачастую, результативнее для студентов оказываются традиционные индивидуальные задания, связанные с изучением конкретного материала, указанного преподавателем. Также не всегда показывают эффективность написание рефератов в привычной форме. Собеседование по изученному материалу позволяет преподавателю вести индивидуальную работу, а студент оказывается в условиях, когда он вынужден изучить материал и подготовиться к участию в беседе. Важным мотивационным фактором, поощряющим к добросовестному выполнению подобных заданий, является выставление баллов по рейтинговой системе.

Творческое отношение к учебной работе со студентами – главное условие рационального и эффективного сочетания традиционных методов и новаторства. Другим не менее важным условием хороших результатов в этом деле является соответствие технической базы учебного процесса современным задачам подготовки специалистов. Все, что необходимо преподавателю для работы, должно быть на его рабочем месте. XXI век – век высоких компьютерных технологий совершенно очевидно, что, используя только традиционные методы обучения, невозможно подготовить успешного и востребованного специалиста. Поэтому существует необходимость организации процесса обучения на основе современных информационно-коммуникативных технологий. При этом, в качестве источников информации необходимо широко применять электронные средства. В этом могут помочь новые педагогические и, разумеется, информационные технологии. Активное внедрение новых педагогических технологий позволит изменить саму парадигму образования, а новые информационные технологии позволят наиболее эффективно реализовать возможности, заложенные в новых педагогических технологиях.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь для студ. высш. и средн. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Академия, 2000. – 176 с.

2. Муратов, А. А. К вопросу о взаимодействии традиций и новаторства в педагогике / А. А. Муратов // Известия Пензенского государственного педагогического университета им В. Г. Белинского. Общественные науки. – 2012. – № 28. – С. 890–892.
3. Харламов, И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. – Москва, 1990. – 560 с.

УДК 372.016:51

Маргарита Алексеевна Гаврилова

г. Пенза, e-mail: mg0885492@gmail.com

Елена Владиславовна Лузан

г. Пенза, e-mail: luzan-ev@mail.ru

СОЗДАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В последние годы усилия многих педагогов направлены на изменение целей образования, в контексте развития способностей к самостоятельному поиску, сбору, анализу и представлению информации, решению нестандартных задач, моделированию и проектированию содержания изучаемого предмета и своей деятельности. Умение пользоваться средствами современных информационных технологий (СИТ) для решения конкретных задач, взаимодействия с информационными потоками, формирование математической культуры [1].

Применение СИТ дает возможность оперативно модифицировать учебные материалы, позволяет многократно использовать и тиражировать в разных формах подготовленные материалы, делает учебные материалы доступными учащимся в любой момент и, возможно, из любого места, т.е. делает материалы мобильными. Но самое главное, все эти характеристики необходимо соотносить не только с деятельностью учителя при подготовке к уроку, но и с работами учеников. И если учитель использует различные виды материалов – схемы, таблицы, опорные конспекты (технология Шаталова А. Ф.), то и учеников надо мотивировать не только вычислять и упрощать (стандартные формулировки в учебниках математики), но и создавать свою таблицу, схему, «опору» для ответа [2]. В современной методической литературе такую деятельность ученика определяют как «создание интеллект-карт».

Интеллект-карта – это особый вид записи материала по предмету в виде изображения информации с использованием графических представлений и зависимостей. Интеллект-карта отражает связи (смысловые, ассоциативные, причинно-следственные и другие, рождаемые мыслительной деятельностью ученика) между понятиями, частями, составляющими проблему предметной области, которую мы рассматриваем. Интеллект-карта – это логическая схема, заполняемая с помощью условных знаков, символов и рисунков. Это модель изучаемой темы, простая техника графического представления информации, объединяющая одновременно слова и образы.

Рисование интеллект-карты – необычный вид деятельности, имеющий много общего с игровой, но это эффективный способ работы с информацией, причем универсальный: составлять интеллект-карты можно по самым разным темам. Сам процесс создания интеллект-карты стимулирует творчество обучающихся, потому что в ее создании активно участвуют и правое, и левое полушарие мозга, чего не происходит при работе с готовыми схемами. Составление интеллект-карты можно назвать визуализацией мышления.

Из опыта работы Лузан Е. В.

На уроках математики в 5 классе мы, познакомившись и изучив основные вопросы по использованию технологии построения интеллект-карт, составляли карты, обобщая материал, пройденный по нескольким темам и, поверьте, готовиться к годовой контрольной работе и к всероссийской проверочной работе было гораздо легче тем ученикам, у которых такие карты обобщения знаний были. Процесс работы над интеллект-картами ученикам очень понравился. Во-первых, это творческая работа, во-вторых, им интересно было на

уроке рассматривать карты одноклассников, у всех они разные, каждый старался дома (некоторые с помощью родителей) сделать ярко, красиво, или, как говорят современным языком, креативно. Ну и в третьих, они действительно помогают вспомнить пройденный материал, систематизировать его, структурировать, понять, что забыл.

Ученики могут, как сами составлять интеллект-карту, так и с помощью учителя. Таким образом, систематическое применение интеллект-карт позволяет развивать познавательные учебные действия, такие как:

- самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели;
- поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств;
- знаково-символическое моделирование;
- структурирование знания;
- рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности;
- постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера.

А также осуществлять:

- анализ объектов с целью выделения признаков;
- синтез как составление целого из частей, в том числе с восполнением недостающих элементов;
- выбор оснований и критериев для сравнения, классификации объектов;
- подведение под понятия, выведение следствий;
- установление причинно-следственных связей;
- построение логической цепи рассуждений.

Создавать интеллект-карту можно в виде обычного рисунка, а можно с использованием специального программного обеспечения. Схема 1.

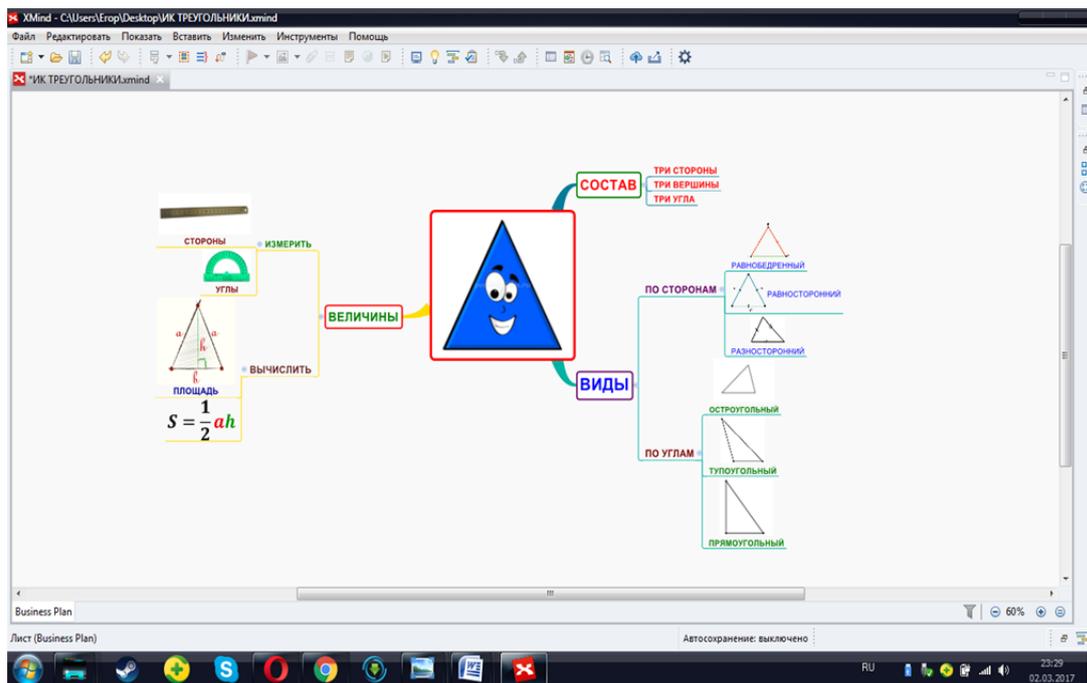


Схема 1. Интеллект – карта по теме «Треугольник» 5 класс (в программе Xmind)

Из опыта работы М. А. Гавриловой.

На занятиях по методике математике студентам предлагалось представить в виде схемы изученный материал. Пример одного из заданий: изобразить в виде схемы элементы системы обучения математике. За основу размышления при выполнении данного задания предлагалось взять утверждение Г. И. Саранцев, что предмет теории и методики обучения математике моделируется специальной методической системой, основными компонентами

которой являются: личность как абстракция людей, целями и содержанием математического образования, методами, средствами, формами обучения, индивидуальностью ученика и результатами обучения [3]. Все студенты по-разному изобразили систему обучения, но её компоненты запомнил каждый.

При выполнении данного задания были предложены различные варианты изображения системы обучения. Каждая из схем является результатом работы отдельного студента, а все вместе они дают представления о том, как по-разному мыслит каждый из них. Компоненты методической системы обучения, иерархия отражает главенство целевых установок каждого студента. Приведем пример. Схема 2.

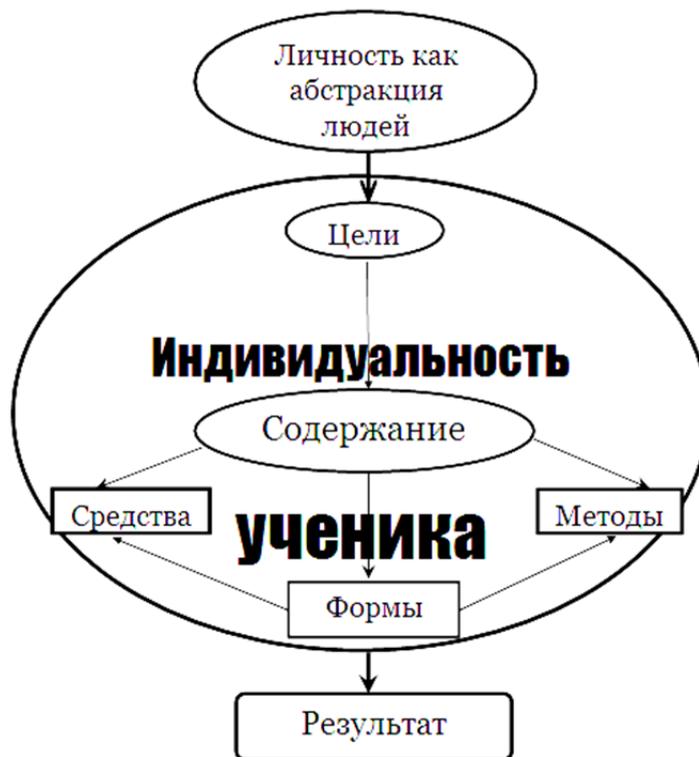


Схема 2. Методическая система обучения математике

Есть специальные программы, которые позволяют составлять интеллект-карты на компьютере. Например: VisualMind; iMindMap; Xmind; FreeMind и др.

В результате систематической работы по созданию интеллект-карт учащиеся вырабатывают свой собственный стиль их построения, что придает образовательному процессу творческий характер, способствует развитию личности обучаемого, его индивидуальности, математической культуры. Личность, развивающая в себе способность создавать образы, одновременно развивает свою способность к мышлению, восприятию мира, свою память, творческий потенциал и укрепляет веру в собственные силы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гаврилова, М. А. Система формирования методической компетентности учителей математики / М. А. Гаврилова // Наука и школа. – 2010. – № 5. – С. 35–38.
2. Гаврилова, М. А. Эффективные технологии обучения математике в системе непрерывного профессионального образования / М. А. Гаврилова // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 9. – С. 36–37.
3. Саранцев, Г. И. Методология методики обучения математике / Г. И. Саранцев. – Москва, 2002. – 233 с.

Андрей Александрович Гагаев

г. Саранск, e-mail: gagaev2012@mail.ru

Павел Александрович Гагаев

г. Пенза, e-mail: gagaevp@mail.ru

О РУССКОЙ ОБРАЗОВАННОСТИ (СЛАВЯНОФИЛЬСКАЯ ТРАКТОВКА)

О русской образованности много и со знанием дела написано, прежде всего, старшими славянофилами – А. С. Хомяковым, И. В. Киреевским, братьями Аксаковыми (Иваном и Константином) и Ю. Ф. Самариным. Представим главное в их воззрениях на эту реалию.

Образование есть то, что органично связано с «началами жизни» (термин и понятие А. С. Хомякова). Его, как и «начала», не выдумаешь, не «займешь» у соседей. Его следует открывать, ему следует давать простор, полноту. Это положение краеугольно для воззрений на образование названных мыслителей.

Образование может быть понято, развернуто, описано и пр. лишь при взгляде на него как составляющей определенной культурной традиции. Ее – традиции – онтология, антропология, аксио-гносеология и психология определяют содержание и практику образования в стране. Применительно к России это, по славянофилам, означает обусловленность образования русской культурной традицией.

Следствием из этого положения явилось утверждение старших славянофилов о школе как не единственном, и не главном институте русского воспитания и образования. Все в обществе, и прежде всего семья, Церковь, община (сельская), среда, хозяйственная деятельность, и иное, – учит и воспитывает дитя. Эта мысль старших славянофилов и поныне недостаточно оценена в русской педагогике.

Образование есть *удержание в себе самом всей полноты бытия* нашего мира. На меньшее ни А. С. Хомяков, ни И. В. Киреевский, ни их собратья по славянофильским воззрениям не согласны. К этому подвигает их святоотеческая традиция. Кто есть христианин? Тот, кто может и должен все и вся объять и все и вся собрать воедино, снимая нестроения мира сего. Славянофилы эту святоотеческую максиму вводят в содержание восточно-русской образованности. В их понимании человек пришел в этот мир не для решения частных, отдельных, временных и прочих мерных задач (эта идея нашла свое развитие в западной образовательной традиции). Человек пришел в мир, дабы жить с ним и его восстанавливать, воссобрать его полноту и целостность. Образование и должно помочь человеку в решении этой всемирной, всечеловеческой задачи. На языке философии это означает предоставить возможность человеку пережить многие и многие онтологии, антропологии, аксио-гносеологии психологии. Как это осуществить? С ответом на этот вопрос формулируется следующее важнейшее в учении славянофилов положение.

Обретение полноты бытия (в себе и собою), по А. С. Хомякову, прежде всего, связано с открытием в себе такой реалии, как *соборное мировидение* и *соборное поведение*. Соборность – ключевая философская и педагогическая категория в воззрениях старших славянофилов. Ключевая в том смысле, что ею может быть поверено содержание всех их интуиций и определений.

Под соборностью ученые понимали развитую способность человека ощущать свое глубокое онтологическое единство с другими людьми как творениями Бога. Ощущать и обретать в этом единстве то лучшее, что есть и может быть в нем самом. Собор, или общность людей, по А. С. Хомякову, есть реалия, в каковой личность не исчезает, но, напротив, обретает себя как полную и целостную. Происходит это по причине преодоления ею (личностью) своей отчужденности от самой себя как онтологически одинокой (заброшенной в мироздании, в стилистике других философов), по причине единения ее со своим Создателем (образ его светится в каждом из принимаемых личностью людей). Люди в соборе становятся одним «большим человеком». Таким «большим», в каковом слышен голос и общий, и отдельный. Отдельный усиленный связью с общим.

Образование и служит, прежде всего, поддержанию (именно поддержанию, а не формированию) и развитию чувства соборности в человеке, чувства и соборного мировидения, мировидения и соборного поведения как в социуме, так и в частной жизни.

Образование есть *открытие и поддержание* в человеке *религиозно-логического, или целостного, или интуитивно-логического, мышления*. И. В. Киреевский в своей работе «О возможности и необходимости новых начал для философии» отчетливо развивает эту идею. Им сравниваются два типа познания – западный и восточно-русский. В рамках первого познающий сосредоточивается на предмете познания как некоем отделенном от себя и постигает его формальные признаки (видимое уму человеческому; отдельное постигает лишь такое же). В рамках второго познающий сосредоточивается, прежде всего, на самом себе, восстанавливает себя как целостность, как духовность, в каковой и религиозная, и волевая, и умственная, и нравственная, и эмоциональная составляющие сливаются в единое целое. Обретая внутреннее единство (целостность), познающий, по Киреевскому, буквально открывается окружающему его миру. Открывается и видит его. Видит его связи и отношения. Видит его полноту и единство. Видит его направленным на себя самого (мир внешний «обращается» к познающей духовности; впоследствии эту интуицию будут развивать Н. О. Лосский и др. русские философы-интуитивисты). Причем, видит таким образом, что нестроения мира (его отрицательные стороны) никак не затрагивают природы воссобранный познающей духовности.

Объясняет И. В. Киреевский очерченный им феномен тем, что воссобранный духовность онтологически становится равновеликой мирозданию. Человек в буквальном смысле в себе открывает происходящее в мире как нечужой для себя реалии.

И. В. Киреевский этот тип познания выводит из святоотеческой гносеологической традиции.

Размышляя о русской и западной образованностях, славянофилы придавали большое значение второй. В их трактовке западная образованность как образованность «*формального развития и внешних познаний*» дает «*содержание и полноту*» *восточно-русской* (И. В. Киреевский). В этом ее незаменимость для русской культурно-образовательной традиции. Славянофилы разделяли мысль о необходимости поверения всякого отдельного (каковым, без сомнения, являлась русская культурно-историческая традиция) иным с гносеологической, аксиологической и др. точек зрения. Полнота бытия как смысл и идеал образования востребует обращения к самой жизни. А жизнь человеческая есть и жизнь во *внешнем*, в том, что западная душа определяет как *формальное* (деятельность бытовая, общественно-политическая, правовая, производственная, научная и пр.).

Всякое игнорирование этой формальной (внешней) стороны бытия человека в образовании влечет за собой коснение общей способности человека к воссобиранию себя как целостности, открытой новым реалиям земного бытия человека.

В воззрениях славянофилов отчетливо представлено положение о *аксио-гносеологической доминанте развития и поддержания* юной духовности (доминанте педагогического воздействия). А. С. Хомяков пишет: «Строй ума у ребенка, которого первые слова были Бог, тятя, мама, будет не таков, как у ребенка, которого первые слова были деньги, наряд или выгода». Этими словами ученый фиксирует «начала» педагогического воздействия в семье, школе, другом учебном заведении. И эти «начала» суть *абсолютные ценности*, суть *покоящаяся на них гносеология интуитивно-логического мышления*. Посредством обращения к этим реалиям, естественно, взятым в их конкретной, полнотной форме (Бог, «тятя», мама, учитель, родина, природа и пр.; стилистика А. С. Хомякова), и поддерживается становление и развитие духовности ищущего удержания в себе всего и вся человека.

Как важное славянофилами рассматривается положение о воздействии глубокого знания на человека как субъекта современного ему социума. И А. С. Хомяков, и И. В. Киреевский, и другие славянофилы были сторонниками серьезного образования юношества. Они были теми, кто обосновал для России значимость и необходимость *общего образования*. В их работах отчетливо звучит мысль о необходимости для юношества «науки серьезной и многотребовательной» (А. С. Хомяков). Последняя, по рассуждению А. С. Хомякова, «*приводит человека к разумному смиреню*». Человек, много знающий и много думающий, никогда не будет склонен к необдуманным действиям в современном ему обществе, но многое и многое ему – обществу и себе – хорошего принесет.

Глубокое (знание) онтологически, по А. С. Хомякову, сближает индивида с мирозданием, средой, людьми, с ним самим как истинным и полным.

Стержнем русской просветительской мысли старшие славянофилы видели *идею «познания (человеком) веры»* (И.В.Киреевский), веры *православной*. Вера, по И. В. Киреевскому, само образование делает иным, чем оно понимается на Западе. Вера и сберегает русскую образованность как святоотеческую реалию. «Вера не есть только знание. Она есть убеждение, связанное с жизнью, дающее особенный склад всем другим мыслям и понятиям и определяющее поступки человека столько же своею непосредственною силою, сколько влиянием своим на посторонние мысли, понятия, желания и чувства, часто не имеющие с ней видимого соприкосновения», – пишет И. В. Киреевский [1, 212].

Вера, по И. В. Киреевскому и А. С. Хомякову, есть то, что, в отличие от иных сторон способностей человека, подвигает человека к его истинной онтологии – онтологии живущего полной и цельной жизнью существа (в их стилистике боговдохновенного существа). Подвигает самым востребованием всех его способностей и интенций. Востребованием их к светлому и глубокому. Тому, что и им даст полноту и силу.

В учении славянофилов формулируется и ориентир поддержания в человеке веры. И. В. Киреевский отвергает принятое на Западе изучение веры как одного из предметов школьного знания. Вера не должна стать в гносеологическом отношении соравной человеческому интеллекту (рассудку, тому, что может быть постигнуто как опыт, как понятие). Вера должна естественно развиваться из переживания мироздания как *более сложной реальности, чем человеческий разум*. Задача школы, по И. В. Киреевскому, не сводить образовательный опыт к тому, что может быть поверено «силлогизмом», «понятием», «опытом» и прочими атрибутами нововременного познания. Школа не должна ставить препятствия открывающемуся ко всему и вся мышлению (созерцанию) ученика. В этом случае последний «увидит» и силлогизм, и иные более сложные со стороны гносеологии реалии. Увидит себя – а стилистике славянофилов – как боговдохновенную субстанцию...

Современен ли взгляд старших славянофилов на отечественное образование? Полагаем, он, как и в далекие тридцатые годы XIX столетия, ближе к дню завтрашнему, нежели к сегодняшнему. И это не случайно. Истинное постигается ценою великих усилий и испытаний. Видимо, русская школа еще не все пережила, чтобы принять высказанное своими верными сынами.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Антология педагогической мысли России первой половины XIX века. – Москва : Педагогика, 1987. – 560 с.
2. Гагаев, А. А. Русские философско-педагогические учения XVIII–XX веков: культурно-исторический аспект / А. А. Гагаев, П. А. Гагаев. – Москва : Русское слово, 2002. – 416 с.
3. Киреевский, И. В. Избранные статьи / И. В. Киреевский. – Москва : Современник, 1984. – 582 с.
4. Хомяков, А. С. Сочинения : в 2 т. / А. С. Хомяков. – Москва : Мединум, 1994. – 590 с.

УДК 376.4

Светлана Максимовна Гапенкова

г. Пенза, e-mail: tamasonya20141@yandex.ru

СОЦИАЛЬНО-АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ЦЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Масса заряженных частиц, находящаяся в статическом состоянии, сама по себе может быть относительно нейтральной по отношению к окружающему объективному миру. Но, будучи приведённой в целенаправленное движение с помощью разности потенциалов, эта масса превращается в мощное физическое явление – электрическую энергию – и начинает производить не просто полезную, но в современных условиях – незаменимо полезную работу: обеспечивает движение и обмен информационными потоками в мировом масштабе, обеспечивает деятельность различных отраслей промышленности и транспорта, деятельность социальной инфраструктуры и т.д.

Таким заряженным частицам можно уподобить многомиллионную массу подростков и молодёжи, обладающих мощной энергией различных устремлений, идей, желаний и потребностей. В отсутствие внешнего, направляющего многогранную энергию этой массы, вектора воздействия её совокупная энергия остаётся аморфной, ослабленной за счёт разнонаправленных индивидуальных предпочтений, порой прямо противоположных жизненных целей, при столкновении которых может возникать эффект «социальной аннигиляции», значительно снижающий общую продуктивную силу, жизнеспособность общества, уверенность в перспективах его развития. Силовой потенциал этой массы может превратиться в «паровой котёл», не имеющий выхода для накопленной энергии. Чем дольше будет сохраняться такое противоречивое, конфликтное по своей сути, положение вещей, тем опаснее и трагичнее по неминуемым последствиям будет разрешение конфликта, устранение внутреннего противоречия ситуации.

Очевидным способом снятия общественного напряжения, неопределённости является создание «канала» для выхода молодёжной энергии инициатив и потребностей. Таким каналом, с нашей точки зрения, является постановка и системная реализация чётких, отвечающих интересам развития общества, страны, каждого гражданина *целей* в системе образования. Общеизвестно, что устойчивое взаимодействие компонентов – целей, содержания, форм, методов, результатов с последующим анализом и корректировкой, управленческих структур – представляет собой *систему*, в нашем случае – разноуровневую систему образования. Отсутствие одного из компонентов, как известно, ведёт к нестабильному, искажённому функционированию системы и в последующем – к разрушению всей её целостности. Именно такое положение – отсутствие *стратегических целей* и их аналогов применительно к определённым условиям, уровню, направленности образовательного звена, – к сожалению, наблюдается сегодня в общественной системе образования.

Краткий и очень схематичный анализ исторических эпох цивилизационного развития общества свидетельствует, что цели перед всей системой образования и внутри неё всегда были обусловлены общей философской и культурной, ценностной идеологией исторического этапа. Так, в эпоху античной философии человек был выделен из всеобщего бытия вещей в самостоятельную сущность, приобрёл самостоятельный образ – был эйдетизирован, получил «границы» своего внутреннего мира, стал рассматриваться как некая самостоятельная «целостность». Видимо, такой взгляд на феномен ЧЕЛОВЕКА привёл к возникновению именно в античный период *цели* воспитания гармоничного, целостного человека, которая благополучно «дожила» до нашего времени [1].

Философия средневековья носила выраженный религиозный характер. В повседневной и в сфере духовной жизни человека сформировалась установка на признание ничтожества самобытия и сверхсущность истинного бытия – Бога. Производной от сложившейся установки стала установка *в воспитании* на ограничение земных потребностей, на аскетизм в реальной жизни, на жизнь в Боге.

В эпоху Нового времени (XVII в. – первая половина XIX в.) общефилософская традиция изменилась. Наступило время *разума познающего*. Его задача – знать вещи и себя самого без искажений, знать то, чем они являются сами по себе, «в себе». Все усилия «объединённого» Разума направлялись на познание сущности вещей и человека. Познавательная парадигма Нового времени была связана и напрямую определялась мощным развитием естественнонаучного знания, в том числе – и о человеке. Проблема *воспитания, формирования человека* приобрела самостоятельное значение, а наука об этих процессах – *педагогика* – выделилась в самостоятельную область научного знания.

Накопление знаний о мире и человеке в XIX в. привело к парадоксальному выводу о том, что рационально, объективно, с помощью только научного, экспериментального знания невозможно объяснить существование мира, Бога и их взаимосвязь с человеком. Религиозные верования постепенно стали ослабевать. Одновременно возрос интерес к субъективному сознанию человека, к его внутреннему миру, к духовности. Обозначившийся раскол между знанием и верой продолжался на протяжении XX в. и в известной мере существует сегодня.

Вместе с тем пришло осознание, что однозначно и истинно решить вечные вопросы Бытия и человека невозможно. Необходимо признать право на существование и сосуще-

ствование различных мировоззрений, учений, религий, культур. Эти идеи отразились в сложившейся на рубеже тысячелетий философии «диалога культур» (В. С. Библер, М. М. Бахтин). Общим, объединяющим в них началом должно стать признание человека высшей ценностью в мире, его нравственный внутренний мир, его духовность – главным приоритетом жизни и *воспитания*.

Появившаяся было надежда на всеобщее здравомыслие, торжество гуманистических идей в социокультурной и образовательной среде разрушилась благодаря событиям последнего десятилетия века двадцатого и первым десятилетиям века двадцать первого. По сей день в обществе не сложились единые, ясные моральные ориентиры, не сложилась аксиологическая основа общественного сознания, отсутствует, по признанию многочисленных авторов, идеология всеобщего блага как объединяющий страну, её многонациональное население, граждан идейный, духотворящий стержень. Затянулись поиски «национальной идеи». Это, безусловно, дезориентирует всё педагогическое сообщество, образовательно-воспитательную систему в целом.

Между тем сама многовековая история нашей страны, многочисленные героические события, культурные традиции и достижения, заложенные предками и обогащавшиеся последующими поколениями, содержат в себе эти направляющие движение страны и общества идеи [2–4].

Сегодня таким объединяющим идейным смыслом могло бы стать само название нашей страны – «РОССИЯ», – но не внешний его абрис, а масштабное содержательное обобщение, заложенное в нём. Это и верность своей земле, отвага при защите её рубежей; это единение с природой и бережное, «живое» к ней отношение; это разнообразные народные промыслы, ремёсла, прикладное искусство, традиции, художественное творчество, многократно преумноженные лучшими представителями последующих поколений.

Само название страны в этом случае можно рассматривать как аббревиатуру понятий: *Родина, Ответственность, Справедливость, Совесть, Интеллект, Я* (каждый гражданин). Глубокий смысл и многоликие, многогранные переплетения этих понятий в ежедневной жизнедеятельности страны, государства, общества могут стать и надёжными *целевыми* и содержательными ориентирами в деле *воспитания* современного подрастающего поколения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века : учеб. пособие для самообразования / Б. С. Гершунский. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Пед. об-во России, 2002. – 512 с.
2. Гумилёв, Л. Н. От Руси к России : очерки этнической истории / Л. Н. Гумилёв. – Москва : Экспресс, 1992. – 336 с.
3. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. / отв. ред. Э. Д. Днепров. – Москва : Педагогика, 1989. – 480 с.
4. Соловьёв, С. М. Сочинения : в 18 кн. / С. М. Соловьёв. – Москва : Голос, 1993. – Кн. I, т. 1–2 : История России с древнейших времен. – 752 с.

УДК 378.147

Мария Владимировна Глебова

г. Пенза, e-mail: mvmorgun@mail.ru

Елена Васильевна Солдатова

г. Пенза, e-mail: amarand.aradna@yandex.ru

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА

Психология – сравнительно молодая и быстро развивающаяся наука. Объем психологических знаний растет с каждым днем. Классическим подходом к работе с новыми результатами является нарративный (дискурсивный) литературный обзор. Однако этот спо-

соб анализа имеет ряд ограничений, в основном связанных с субъективностью данного подхода и отсутствию четких критериев. Поэтому с конца XX в. приобрел популярность математический анализ данных, позволяющий достичь большей объективности. В работе многих психологов и педагогов, как зарубежных, так и отечественных, используются сложные математические методы анализа, а также специальное программное обеспечение. Так, например, начиная с 1970-х гг. возрастает число работ по математическому моделированию в психологии, разрабатываются методики нелинейного моделирования, кластерный анализ, используется многомерное шкалирование в псевдоевклидовом пространстве, модели автоматов, применяется теория игр, теория графов, фракталы и нечеткие множества. Среди стохастических вероятностных моделей применяются модели с латентными переменными (конфирматорный и эксплораторный факторный анализ, регрессионный анализ, методы латентных структур и т.д.). Развивается теория самоорганизации, позволяющая проводить не только анализ микродинамических процессов, но и макро моделирование, а также применять математику в таких сферах, как гештальттерапия и психоанализ. В последние годы стали востребованными аппарат нечеткой логики, мягких вычислениях, особенно в научных исследованиях, посвященных религии и нравственности [1, 10]. В то же время, возникают вопросы качества научных исследований. В.И. Звягинский в числе «основных проблем, приводящих к снижению качества диссертационных исследований, указывает на низкий уровень методологической культуры» [2, 63]. Согласно наблюдениям А. А. Марголиса и И. В. Коноваловой, интерпретация получаемых данных вызывает особые сложности у психологов-практиков [3, 15].

В данной статье рассмотрим возможные причины данной ситуации.

1. С каждым годом растет число объектов исследования, возрастает сложность их анализа, появляются множество междисциплинарных исследований, что требует новых методов и методик. Но возрастающая сложность математических методов и моделей не компенсируется увеличением часов изучения математических дисциплин в вузах.

Образовательные стандарты ФГОС3+ для бакалавров направления подготовки «Психология» на изучение дисциплины «Математика» отводят 2 зач. ед., из них аудиторных – 1 зач. ед. «Освоение данной дисциплины является основой для последующего изучения дисциплин «Математическая статистика», «Математические методы в психологии», а также для последующего прохождения учебных практик» [4, 42]. Отведенного времени явно недостаточно для формирования полноценной математической компетентности. Чтобы получить необходимые знания, будущему психологу необходимо параллельно основному учебному процессу самостоятельно изучать разделы высшей математики, что связано с очевидными сложностями. В результате математическая культура не растет, а падает.

2. Математический аппарат не достаточно используется во время изучения психологических дисциплин. Студенты не усваивают связи между абстрактными знаниями и практическими задачами. «В результате психологи не полностью понимают, какие функции выполняют математические понятия в научных психологических текстах» [5, 20]. Применение математического аппарата позволяет устанавливать количественные связи между психологическими характеристиками и более глубоко проникать в суть психологических процессов [6, 80]. «Установление преемственных связей при изучении математики и профессиональных дисциплин, один из способов разрешения противоречий между дискретностью системы изучения математического материала и необходимостью овладения ими соответствующих профессиональных компетенций» [7, 197].

3. Настороженное отношение в психологической среде к математическим методам. В конце 1960-х – начале 1970-х годов советское психологическое сообщество было не готово принять математизацию психологии. В литературе того периода наблюдались две крайние точки зрения. Одни авторы полагали, что использование математики в психологии бесполезно. Другие, утверждали, что математизация науки – процесс естественный, противится ему бесполезно. Подобные методологические дискуссии в настоящее время так и продолжаются. Такие исследователи, как В. М. Аллахвердов утверждает, что «сами по себе результаты статистического анализа столь же субъективны, как и качественный анализ единичного случая» [8, 50]. В то же время И. О. Александров и Н. Е. Максимова четко формулируют задачу математических процедур «как способа точного формулирования и отсева гипотез» [9, 128].

Таким образом, желательно усовершенствовать математическую подготовку студентов-психологов. Психолог должен в полной мере владеть математическими методами анализа данных. Для этого необходимо осуществить комплексный подход к обучению: 1) увеличить количества аудиторных часов, отводимых на дисциплину «Математика», 2) увеличить внедрение математического аппарата по мере изучения психологических дисциплин, сделать абстрактные знания более практикоприменимыми.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Савченко, Т. Н. Роль математической психологии в гуманитарном знании / Т. Н. Савченко, Г. М. Головина // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – № 3. – С. 8–22.
2. Остапенко, Р. И. О корректности применения количественных методов в психолого-педагогических исследованиях / Р. И. Остапенко // Перспективы науки и образования. – 2013. – № 3. – С. 63–67.
3. Марголис, А. А. Критерии профессиональной компетентности педагога-психолога / А. А. Марголис, И. В. Коновалова // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 1. – С. 13–20.
4. Глебова, М. В. Значимость математических знаний в будущей профессиональной деятельности бакалавров-психологов / М. В. Глебова, Е. Г. Журавлева // Педагогический институт им. В. Г. Белинского: традиции и инновации : сб. ст. науч. конф., посвящ. 78-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета / под общ. ред. О. П. Суриной. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2017. – С. 42–44.
5. Морозова, С. В. Система понятий статистического дискурса психологии: психосемантическое исследование / С. В. Морозова // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. Сер. 12. – 2014. – Вып. 1.
6. Велько, О. А. Дидактические проблемы преподавания математики и информатики студентам-психологам / О. А. Велько // Информатизация образования – 2008: интеграция информационных и педагогических технологий : материалы Междунар. науч. конф. – Минск : БГУ, 2008. – С. 79–82.
7. Глебова, М. В. Установление преемственных связей в вузовском обучении математике / М. В. Глебова, С. Д. Николайчук // Актуальные проблемы обучения математике, физике и информатике в школе и вузе : сб. ст. V Междунар. науч.-практ. конф. учителей, посвящ. 75-летию образования физ.-мат. факультета ПГУ / под общ. ред. М. А. Родионова. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2014. – С. 197–200.
8. Аллахаевров, В. М. Блеск и нищета эмпирической психологии / В. М. Аллахаевров // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т. 2, № 1. – С. 44–65.
9. Александров, И. О. Заметки психологов-исследователей о позиции методолога / И. О. Александров, Н. Е. Максимова // Психологический журнал. – 2002. – № 1. – С. 123–131.

УДК 373.2.02

Вероника Викторовна Гордеева

г. Пенза, e-mail: b.veronika1982@mail.ru

Ирина Олеговна Добычина

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

ФОРМИРОВАНИЕ ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОО

В настоящее время экономика занимает значительное место в жизни детей. Ребенок поневоле встречается с ней, даже если его никто не учит целенаправленно: малыш с малых лет включается в экономическую жизнь семьи, сталкивается с деньгами, рекламой, ходит с родителями в магазин, участвует в процессах купли-продажи, овладевая, таким образом, финансово-экономическими понятиями на житейском уровне. Кроме того, в семье он познает цену труда, доходов и расходов. Но бытовых знаний в сфере экономики недостаточно, к тому же, часто они бывают ошибочными и искаженными. В связи с этим огромную роль в жизни ребенка играет экономическое воспитание в ДОО, которое позволит сформировать

ровать у детей определенный тип мышления, а также морально-экономические качества. Педагог поможет создать у ребенка правильное представление о деньгах, семейном бюджете, производстве, потреблении и прочих важных экономических понятиях.

С точки зрения включения экономического воспитания в образовательную деятельность дошкольников речь не может идти о специальных знаниях в области экономики. Однако именно этот возраст является самым продуктивным в плане заложения таких индивидуально-экономических особенностей личности, как ответственность, бережливость, сила воли, деловитость.

Применительно к детям дошкольного возраста под финансово-экономической грамотностью понимаются воспитание у ребенка бережливости, деловитости и рационального поведения в отношении простых обменных операций, здоровой ценностной оценки любых результатов труда, будь то товары или деньги, а также формирование у ребенка правильного представления о финансовом мире, которое сможет помочь ему стать самостоятельным и успешным человеком, принимающим грамотные, взвешенные решения [2].

Важно понимать, что приобщение дошкольников к экономике не предполагает знакомство их с какими-либо финансово-экономическими институтами или сложными понятиями (например, инфляция, монополия, биржа и др.); а сущность экономического воспитания заключается не в организации специального обучения экономике, а в обогащении разных видов детской деятельности экономическим содержанием.

Успех формирования финансово-экономической грамотности детей дошкольного возраста во многом зависит от того, какие формы, методы, приемы и средства будет использовать воспитатель в своей работе.

Особое место в работе с детьми дошкольного возраста занимает игровая деятельность, так как общеизвестно, что это ведущий вид деятельности дошкольника. Игра для ребенка – подлинная жизнь. И если воспитатель организует ее разумно, он получает возможность влиять на детей [1].

В работе по формированию финансово-экономической грамотности у дошкольников педагог может использовать любой вид игры, например, сюжетно-ролевые, дидактические, режиссерские, игры-драматизации, игры-путешествия и др.

В сюжетно-ролевых играх могут использоваться сюжеты, связанные с профессиональной деятельностью взрослых, в которых дети воспроизводят соответствующие трудовые процессы, финансовые операции и тем самым приобщаются к экономике. Это могут быть игры в «Магазин», «Школу», «Больницу», «Салон красоты», «Парикмахерскую», «Банк» и др. В ходе организации и осуществления данных игр у детей дошкольного возраста закрепляются представления о труде, как экономической категории, об орудиях труда, о роли труда в жизни человека; в их обиход вводятся понятия «цена», «товар», «услуга», «деньги» и т.д.; происходит воспитание разумных потребностей, экономности, расчетливости и других экономически важных качеств личности.

Сделать понятной экономику для дошкольников помогут воспитателю дидактические игры – это разновидность игр с правилами, специально проводимых педагогом с целью обучения детей [1]. Данный вид игр способствует закреплению и расширению знаний об **экономических** сферах деятельности взрослых, развивает психические процессы, интеллект ребенка, совершенствует личностные качества. Например, в игре «Бюджет моей семьи» у детей дошкольного возраста формируются знания о составляющих семейного бюджета (зарплата, стипендия, пенсия и т.п.), а также основы экономической культуры; воспитывается уважение к людям труда.

Игры-путешествия могут оказать огромное влияние на формирование финансово-экономической грамотности детей дошкольного возраста, поскольку необходимо не только теоретически познакомить дошкольников с экономикой, но и позволить применить имеющиеся знания на практике. Так, например, в играх-путешествиях дошкольники могут посетить банк, различные виды производства и пр.

Также в работе по формированию финансово-экономической грамотности у дошкольников можно использовать проблемные ситуации, чтение художественной литературы, беседы, НОД, проектную деятельность.

Решая проблемную ситуацию, дошкольник приобщается к экономической действительности, а также учится думать, высказывать свое мнение и принимать чужую позицию. Используя проблемную ситуацию в рамках экономического воспитания, малышу можно

дать любую игрушку и предложить ее прорекламирровать. Если ребенок не знает с чего начать, его можно подтолкнуть наводящими вопросами: «Какая цена?», «Какая она по цвету, размеру, форме?», «Чем она отличается от других?» и т.п.

Сказка – является универсальным дидактическим средством обучения и воспитания дошкольников, с которым дети знакомятся с малых лет. В работе воспитатель может использовать авторские сказки, например, в рамках экономического воспитания дошкольников очень интересна и привлекательна книга Л. В. Кнышовой, О. И. Меньшиковой, Т. Л. Поповой «Экономика для малышей, или Как Миша стал бизнесменом» [3]. Кроме того, существует немалое количество народных сказок, собравших многовековой экономический опыт народа, которые можно использовать в работе по формированию финансово-экономической грамотности у дошкольников. Например, русская народная сказка «Мужик и медведь» формирует у детей представление о характере труда сельского жителя, развивает умение предвидеть результат труда, проявлять смекалку. Сказки дети могут инсценировать, что поможет им лучше разобраться в экономических понятиях. Не обязательно использовать готовые авторские или народные сказки, воспитатель может сочинить их сам или совместно с детьми.

Важно проводить с детьми беседы на экономические темы, например, «Профессии родителей», «Мои потребности», «Желания», «Деньги» и т. п. При этом, не стоит забывать сопровождать их наглядностью, стихами, загадками, вопросами, которые помогут детям лучше усвоить материал. При знакомстве дошкольников с профессиями, со значением труда в жизни людей можно устраивать встречи с сотрудниками детского сада или пригласить представителей из других сфер, родителей.

НОД также расширяет экономический кругозор детей. К примеру, математические знания можно рассматривать как основу развития у детей дошкольного возраста элементарных экономических представлений: счет, измерение, элементарные вычисления – это те способы, которые ребенок использует при решении различных задач, в том числе и экономического содержания.

Проектная деятельность позволяет детям самостоятельно или совместно с взрослыми открывать новый практический опыт, добывать его экспериментальным, поисковым путем, анализировать и преобразовывать [2]. С помощью проектов дошкольники могут осваивать новые понятия и представления о мире личных и семейных финансов. Примерные темы проектов, позволяющих формировать основы финансово-экономической грамотности дошкольников: «Без труда не выловишь рыбку из пруда», «Путешествие в страну Экономика».

Обязательным условием экономического воспитания в ДОО является совместная работа с родителями. Взрослые должны быть проинформированы о правилах экономического воспитания, как в детском саду, так и в домашних условиях. Совместно с родителями и детьми можно проводить экономические конкурсы, викторины, праздники. Также можно предложить родителям совместно с детьми найти старые монеты или купюры других государств, составить рассказ о них, а затем в группе сделать выставку.

Таким образом, финансово-экономическая грамотность – это результат экономического воспитания детей, направленного на формирование экономических понятий, становление нравственных основ финансовой культуры и развитие нестандартного мышления в области экономики. Формировать финансово-экономическую грамотность у детей дошкольного возраста помогут педагогу различные формы, методы, приемы и средства организации работы в ДОО.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Арсентьева, В. П. Игра – ведущий вид деятельности в дошкольном детстве : учеб. пособие / В. П. Арсентьева. – Москва : Форум, 2012. – 144 с.
2. Гогоберидзе, А. Г. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения : учеб. для бакалавров по направлению 050100 «Педагогика» / А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева. – Санкт-Петербург : Питер, 2013. – 464 с.
3. Кнышова, Л. В. Экономика для малышей, или Как Миша стал бизнесменом / Л. В. Кнышова, О. И. Меньшикова, Т. Л. Попова. – Москва : Педагогика-Пресс, 1996. – 118 с.

Вероника Викторовна Гордеева

г. Пенза, e-mail: b.veronika1982@mail.ru

Елена Александровна Карпушкина

г. Пенза, e-mail: karpuschkina@bk.ru

Вероника Сергеевна Романова

г. Пенза, e-mail: wero_nika@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Расстройства аутистического спектра – это группа психических особенностей, разных по тяжести проявлений. Обследование детей с данными расстройствами не выявляет органических нарушений речедвигательного и речеслухового аппаратов, однако, показывает выраженные особенности эмоционально-волевой сферы: снижение психического тонуса, грубые нарушения произвольной деятельности, целенаправленности, глубокие аффективные расстройства [1].

Речевой запас ребёнка с расстройствами аутистического спектра зависит от уровня его интеллекта, который варьирует от крайней степени умственной отсталости до уровня, значительно превышающего средний. Обладая достаточным запасом пассивного словаря, в активной речи аутичные дети используют слова, обозначающие действия, которые они ежедневно наблюдают и выполняют. Например, глагольный словарь собственной речи детей с РАС отражает только действия, которые ребёнку хорошо знакомы и он может их визуализировать: «спать», «умываться», «есть», «пить» и т.д.

Причиной трудностей в построении грамотного высказывания являются расстройства в усвоении знаковой формы языка, основных правил речи. Поэтому законы подчинения слов в предложении по лицу, числу, падежу, склонению нарушаются, в последствии чего меняется смысл высказывания. Часто ребёнок придерживается одного типа построения предложения и не учитывает разнообразие грамматических форм. Характерными нарушениями грамматического строя речи являются:

1) неумение дифференцировать действия, что приводит к использованию слов обобщённого значения, например, слова «ползёт», «плывёт», «бежит» ребёнок заменяет глаголом «идёт»;

2) сужение значений слов: у ребёнка с расстройствами аутистического спектра слово может соотноситься с единичным предметом, поэтому просьбу показать носки, надетые на мягкую игрушку, ребёнок может выполнить с трудом, так как под «носками» он имеет ввиду только предмет одежды в его гардеробе;

3) трудность синтеза слов для построения полноценного предложения, которая выражается в том, что дети безошибочно произносят слова, но не могут скомпоновать их в одно предложение [2].

Логопедическая работа по формированию грамматического строя речи детей с расстройствами аутистического спектра должна носить комплексный характер и строиться в направлении развития всех компонентов речи. На начальной этапе обучения предпочтение отдаётся индивидуальным занятиям, на которых происходит расширение словарного запаса, уточнение значений слов, развитие предикативного словаря. Когда ребёнок привыкнет к обстановке, режиму и структуре занятий, к логопеду, можно переходить к групповым формам работ, где во время взаимодействия детей будет развиваться ещё и коммуникативная сторона речи.

При работе над грамматическим строем речи детей с аутизмом можно использовать приёмы визуализации при построении речевого высказывания, описанные Л. Г. Нуриевой [3, 52]. Согласно её методике, работу по развитию грамматического строя можно разделить на 5 уровней:

1) построение словосочетания, состоящего из существительного и прилагательного;

2) построение словосочетания, состоящего из существительного, прилагательного и числительного;

3) формирование навыков словообразования существительных;

4) формирование навыков словоизменения прилагательных;

5) формирование навыков словообразования глаголов.

Для составления словосочетания, состоящего из существительного и прилагательного, можно использовать четыре базовых цвета (красный, зелёный, желтый, синий), предварительно уточнив знание их ребёнком. Цвета могут быть вырезаны на картоне и составлять отдельные квадраты или быть прикреплены к единому полотну, разделённому границей на четыре части с разными цветами. Для обозначения существительных можно использовать контурные картинки, нарисованные на прозрачном материале (на плотных папках-уголках). Ребёнок накладывает прозрачную картинку на цветной квадрат, составляет и произносит словосочетание. Неговорящий ребёнок может выполнять словесную инструкцию педагога, который он может попросить «сделать жёлтый телефон». Для этого ребёнок возьмёт контурную картинку телефона и наложит её на жёлтый квадрат.

На первом уровне также возможно составление простого предложения с использованием пиктограмм, изображающих определённый тип движения и контурных картинок на прозрачном материале. При наложении составляется нераспространённое предложение, например: «Слон идёт», «Курица сидит».

На втором уровне происходит усложнение речевого материала: ребёнок пытается смоделировать словосочетание, состоящее из трёх слов. На цветных квадратах появляются числа 1 и 2. Усложняется и процесс составления предложений с помощью прилагательных, обозначающих цвет. Фон пиктограмм с типами движения закрашивается цветами и при наложении контурной картинки, получается простое распространённое предложение: «Плывёт синяя рыба», «Летит красный самолёт».

Словообразование происходит путём комбинирования морфем и представляет собой средство пополнения словарного запаса и часть морфологической системы языка. Важно, чтобы процесс словообразования происходил не на заученном материале, а строился на основе анализа речевого материала, наблюдения и обобщения. Для облегчения практического освоения моделей словообразования в работе с аутичными детьми используют зрительно выделенные грамматические и морфологические особенности слова. Примером суффиксального словообразования существительных может являться задание, где на карточках напечатаны слова, которые образуют уменьшительно-ласкательную форму с помощью суффикса «-чик», а сам суффикс печатается на отдельной карточке. Сначала педагог озвучивает, как произносится слово без суффикса, затем приставляет карточку с суффиксом и озвучивает новое слово. Дальнейшую работу ребёнок выполняет самостоятельно. Аналогично происходит словообразование существительных с суффиксами «-ок», «-ик», «-ёк».

Формирование словоизменения прилагательных, принадлежащее к четвёртому уровню приёмов визуализации, вызывает у детей с РДА много трудностей, которые вызваны отсутствием точно привязанных значений слов к определённым признакам. В речи аутичных детей прилагательные, обозначающие свойства и признаки предметов, появляются довольно поздно, так как для определения в образе слова какого-то признака, необходим высокий уровень интеллекта.

Форма прилагательного зависит от грамматической категории существительного. Значит, их согласование в числе и роде отрабатывать лучше через повышенное внимание к окончанию прилагательного.

Для отработки согласования прилагательных с родом существительного можно использовать цвета. Л. Г. Нуриева предлагает использовать карточки с основными цветами и набор цветных картинок, изображающих существительные разного рода, под которыми крупно написаны родовые окончания прилагательных («-ая», «-яя», «-ый», «-ий», «-ое», «-ее».) Педагог называет предмет с картинки и соответствующее прилагательное, не произнося окончание. Ребёнок должен найти карточку с цветом и произнести изменённое прилагательное.

Согласование прилагательных и существительных закрепляется сначала в словосочетаниях, затем – в предложениях, позднее – в связной речи.

Пятый уровень направлен на формирование словообразования глаголов. Дифференциация словообразовательных форм глаголов для детей с небольшой речевой практикой сложна, поскольку семантическое различие словообразовательных форм глаголов является более тонким и не опирается на конкретные образы предметов, а сами глаголы обладают более отвлечённой семантикой, чем имена существительные конкретного значения.

Таким образом, использование приемов визуализации в логопедической работе с аутичными детьми способствует более эффективному формированию у них грамматического строя речи: развитию навыков составления связных высказываний, словоизменения и словообразования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аутизм: методологические аспекты коррекции / под ред. С. А. Морозова. – Москва : Сигналь, 2002. – 136 с.
2. Морозова, Т. И. Формирование коммуникативной функции речи у детей, страдающих ранним детским аутизмом, как профилактика вторичной школьной дезадаптации / Т. И. Морозова // Социальная и клиническая психиатрия. – 1992. – Т. 2, вып. 2. – С. 93–96.
3. Нуриева, Л. Г. Развитие речи у аутичных детей / Л. Г. Нуриева. – Москва : Теревинф, 2018. – 160 с.

УДК 821.161.1.09.18

Геннадий Елизарович Горланов

г. Пенза, e-mail: elizar41@mail.ru

«ВЕЛИКАЯ ПОБЕДА» 1945 ГОДА В ПОЭЗИИ А. ТВАРДОВСКОГО (К 75-ЛЕТИЮ ПОБЕДЫ)

Факт участия Александра Трифоновича Твардовского в Великой Отечественной войне уже указывает на одну из особенностей ее изображения – невыдуманность содержания стихов. Война ещё грохотала в 1943 году, а писатель задумывал писать поэму о возвращении советского воина-победителя в родные края («Дом у дороги»). Публикуя стихи в годы войны, поэт, как и большинство советских воинов, был уверен в окончательной победе многонационального советского народа. Такой победный мотив заметен в стихах «Тебе Украина», «Сержант Василий Мысенков», «Когда ты летишь», «Рассказ танкиста», «Будь с весёлой шуткой дружен», «Бойцу южного фронта» – все написаны в 1941 году. Все они появлялись «по горячим следам событий». В некоторых случаях поэт указывает в эпиграфах место конкретных действий, например, в «Балладе о Москве»: «В основу этого сказания о победе под Москвой положена легенда, записанная от крестьян деревни Чернава Курской области».

В послевоенное десятилетие много стихов о прошедшей войне и Победе 9 мая 1945 года вошло в отдельный поэтический сборник «Послевоенные стихи. 1945–1952» [1]. Книга открывается стихотворением «В час мира», под которым стоит дата 1945. День Победы для Твардовского и для всех участников той войны и работников тыла была самая дорогая и памятная дата. По этой причине тема войны и Победы не покидает поэта вплоть до последних дней кончины. В стихах он не только прославляет Победу, что было бы вполне естественно для тех лет, но и пытается осмыслить ее значение в первые послевоенные годы и переосмыслить в эпоху 60–70-х годов.

Первое стихотворение о Дне Победы появилось непосредственно в 1945 году: «Я их сложил, как мог, // В минуты Волненья, что лишают слов, // Когда гремел салют салютов. // Из всех, какие есть, стволов [2, 198]. Только непосредственно переживший с первого до последнего часа все тяготы войны мог с искренней радостью произнести «первые два слова»: «Берлин, о Родина, за нами, // Берлин, товарищи, Берлин». Подобно учёному-филологу автор осмысливает само понятие «война», включающее в себя жестокость («жесточе нету слова»), печаль, навеянная многочисленными смертями и невзгодами («печаль-

ней нету слова»). И в то же время война с добавлением определения «отечественная» – святое понятие («святое нету слова»). Смысл третьего обозначения особенно важен для наших дней двадцать первого столетия, когда чаще всего, с коварным умыслом не берётся во внимание дополняющее «отечественная». По такой позиции легко представить одинаковость позиций фашистской Германии и Советского Союза. Твардовский в этой связи подчёркивает победу всей государственной советской системы.

Война была беспощадной и жестокой, судя по стихам поэта, но она со стороны советского народа была отечественной. На Победу работали в тылу: на заводах и фабриках, на колхозных полях. Победу завоёвывали в кровопролитных сражениях на фронтах отечественной войны отцы, братья и сёстры тех, кто оставался работать на станках и на совхозных полях. Война была справедливой, народной, а победить народ, сражающийся за свою свободу невозможно. Такие общеизвестные мысли мастерски озвучивал во «фронтальной хронике» и «послевоенных стихах» Твардовский. В указанных двух больших циклах много сказано о главных героях – безымянных солдатах, не щадящих своих жизней во имя Великой Победы. Поэт не забудет в стихах «Об этих днях» назвать маршала Жукова, который вместе с рядовыми красноармейцами «из Польши немцев гнали вон». Вспомнит он и других «России добрых сыновей – «Как дважды справа Рокоссовский, // Как тотчас Конев дал левей...» Конечно же, он не оставит без внимания «Тот план могучего удара, // что Сталин некогда чертил» [2, 197].

Образ Сталина, внёсшего особый вклад в Победу над фашистской Германией – особая тема для Твардовского-фронтовика. «Сталин», «Победа», «Родина» в первое военное десятилетие стояли в одном ряду. В стихотворении «В час мира», появившемся в 1945 году, автор, радуясь вместе со всем народом, наступившим мирным дням, считает, что мир теперь «пришёл надолго». Этим жизненным реалиям «верить можно, верить нужно», «Что будет мир желанный в силе // И нас с детьми переживёт, // – Недаром Сталин и Россия // Его надежда и оплот» [2, 200].

Твардовский часто вспоминал на страницах книг Сталина, но он был не единственным писателем, верившим в «правду Сталина и России». Преимущественное большинство литераторов, писателей, поэтов, драматургов разделяло такие взгляды на историю Отечества. В их числе ведущие поэты того времени: К. Симонов, Н. Тихонов, М. Исаковский, А. Ахматова, С. Маршак, М. Алигер, Н. Грибачёв, А. Сурков, А. Прокофьев, С. Щипачёв, Е. Исаев, Вас. Фёдоров и др. Так было до XX съезда КПСС, открывшегося 14 февраля 1956 и последовавшего за ним 25 февраля того же года закрытого заседания, на котором выступил Первый секретарь ЦК КПСС Н. С. Хрущёв с докладом «О культе личности и его последствиях». Значение этих двух свершившихся событий для страны – огромно это был первый мощный удар по единству коммунистической идеологии. Яркую личность, внёсшую заметный вклад в Победу советского народа 9 Мая 1945 года, вычеркнули из числа победителей, приписав ему культ личности. Такие известия неоднозначно расценивались членами партии. Твардовский оказался среди активно поддерживающих режим Хрущёва, ставшим олицетворением новой советской коммунистической элиты.

В творчестве А. Т. Твардовского период первого послевоенного десятилетия, с темой Победы, имеет особенное значение. К пятой годовщине Победы он напишет стихотворение под ясным названием «9 мая», в котором вновь провозгласит салют знаменательной годовщине: «Салют её большим и малым // Творцам, что шли путём одним, // Её бойцам и генералам, // Героям, павшим и живым // – Салют!» [2, 229].

Вот бы вспомнить эти строчки в наши дни детям и внукам, сражавшихся победителей, несущим портреты «Бессмертного полка», а чтобы этим портретным героям было уютней, упрямых организаторов шествия нести и знамёна, под которыми воевали предки. А ещё бы для полной объективности не побояться вспомнить и генералов, в основном с прежней идеологической ориентацией (да и те, кого несут дети и внуки, были такой же ориентации). В той войне погибло более трёх миллионов коммунистов и комсомольцев. Однако что там говорить о тех победителях, когда даже слово «советский» отучились выговаривать теперешние власти.

Преданный идеям новой послесъездовской коммунистической партии, Твардовский последний раз скажет в первой редакции поэмы «За далью – даль» в 1954 году, в главе «На мартовской неделе», когда ещё можно было говорить: «Так мы на мартовской не-

деле, // Когда беда постигла нас, // Мы все как будто постарели // В жестокий этот день и час. // В минуты памятные эти // Мы все на проводах отца // Вдруг стали полностью в ответе // За всё на свете до конца» [2, 587].

Поэма первого варианта заканчивается автором, награждённого сталинскими и государственными премиями, прославлением победы советского народа и ее вождя. Говоря словами поэта, можно было бы подытожить: «Тут ни убавить, ни прибавить // – Так это было на земле». В школьных программах утвердился второй вариант «За далью – даль». Большому мастеру легко было изменить рифму «отца» – на «подлеца».

День Победы как литературная тема ушла со страниц книг поэта Твардовского, хотя мотивы войны ещё оставались. В 1967 году выходит один из последних прижизненных сборников поэта «Книга лирики» [3], носящая итоговый характер. Кроме стихов, написанных до войны («Сельская хроника»), во время войны («Фронтовая хроника»), есть и цикл «Послевоенные стихи». Цитированные мной строчки о Победе, в новую книгу не вошли из-за упоминаний о Сталине и коммунистах. Партийные власти эпохи Хрущёва были против таких публикаций. В 60-е годы у Твардовского рождается тема вины перед погибшими воинами: «Ни ночи нету мне, ни дня» (1955), «Та кровь, что пролита не даром» (1957), «Ночью все раны больные болят» (1965), «Я знаю никакой вины» (1966), «Лежат они глухие и немые» (1966). В стихотворении «Есть имена и есть такие даты» есть намёк: «Мы в буднях перед ними виноваты, – // Не замалить по праздникам вины»), но сам «День Победы» почему-то не называется.

О какой вине поэта идёт речь? Предположения могут быть самые разные. У самого поэта есть объяснение своих книг, высказанных в «Автобиографии» (1967). Так, поэма «Тёркин на том свете» «обращена к некоторым сторонам послевоенной действительности в том духе, как их оценивали XX и XXII съезды нашей партии». Отношение к Великой Победе 9 мая 1945 года тоже исходят из решений этих двух исторических съездов. Будто бы не по своей воле писал поэт: «Мне правда партии велела // Всегда во всём быть верным ей». Правда победителя-фронтовика и поэта уже не учитывалась в указанный период.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Твардовский, А. Т. Послевоенные стихи. 1945–1952 / А. Т. Твардовский. – Москва : Молодая гвардия, 1952. – 114 с.
2. Твардовский, А. Т. Стихотворения и поэмы / А. Т. Твардовский. – Москва : Молодая гвардия, 1954. – 596 с.
3. Твардовский, А. Т. Книга лирики / А. Т. Твардовский. – Москва : Советский писатель, 1967. – 416 с.

УДК 373

Татьяна Александровна Горшкова

г. Пенза, e-mail: gorschkova.tanya2010@yandex.ru

Наталья Борисовна Тихонова

г. Пенза, e-mail: tixru@mail.ru

МЕНТАЛЬНАЯ АРИФМЕТИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

В век стремительного технологического прогресса стоит уделить должное внимание образованию современных детей.

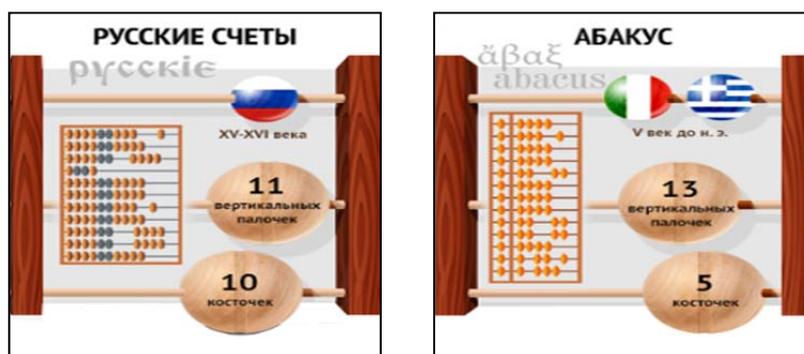
Одна из функций человека, пока недоступная компьютерной технике – это творчество, создание новых идей, смыслов и проектов. Но современные образовательные программы чаще всего направлены на развитие левого полушария мозга, а правое полушарие, отвечающее за воображение и творческие способности, получает недостаточное развитие.

Методику обучения ментальной арифметики можно считать эффективной для гармоничного развития интеллектуальных и творческих способностей детей дошкольного и школьного возраста.

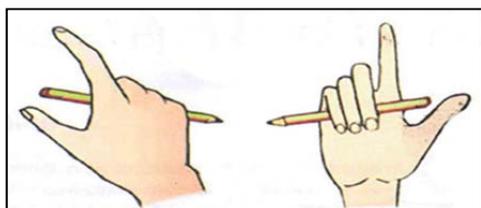
Ментальная арифметика зародилась в Древней Греции и Месопотамии более 5 000 тысяч лет назад.

Ментальная арифметика – это уникальная система развития интеллекта детей через обучение их быстрому счету, построенная на применении древнекитайских счет Абакус (в Китае счеты называются суаньпань, а в Японии – соробан), благодаря которым у ребенка развивается умение осуществлять сложные математические действия в уме.

На начальном этапе обучения счет отрабатывается с физическим применением Абакуса, после дети применяют свои навыки на воображаемом Абакусе по определенным правилам и законам, следовательно, происходит визуализация арифметических действий, то есть оба полушария головного мозга в этот момент работают синхронно, одновременно. Образование многочисленных связей между нейронами головного мозга, расположенных в правом и левом полушариях способствует ускорению мыслительного процесса. Наиболее сенситивный период развития нейронных связей у детей – 4–12 лет. Этот возрастной этап можно считать, определяющим для будущих способностей и возможностей.

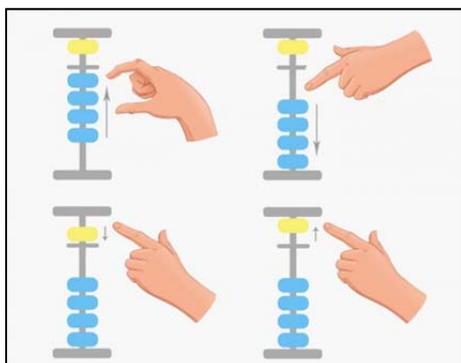


Внешне счёты выглядят как прямоугольник, разделенный горизонтальной перегородкой, с вертикальными спицами. В каждом ряду абакуса находится пять косточек: верхняя косточка над перегородкой – это цифра пять и под перегородкой – четыре косточки, каждая из которых равна единице. Наглядно можно понять, что русские счеты имеют другое строение, а соответственно принцип счета тоже отличается.



Существует определенная техника работы на Соробане. Во время работы необходимо удерживать карандаш мизинцем, средним и безымянным пальцами, как показано на рисунке.

Добавить нижние косточки на спице можно только большим пальцем правой руки к перегородке. А отнять нижние косточки можно указательным пальцем правой руки.

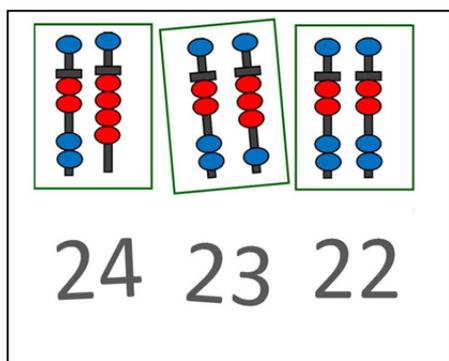


Добавлять и отнимать верхнюю косточку нужно указательным пальцем правой руки.

Левая рука не должна виснуть над соробаном: сверху придерживать мизинцем и безымянным пальцем, снизу большим. Два пальца (средний и указательный) свободны для счета.

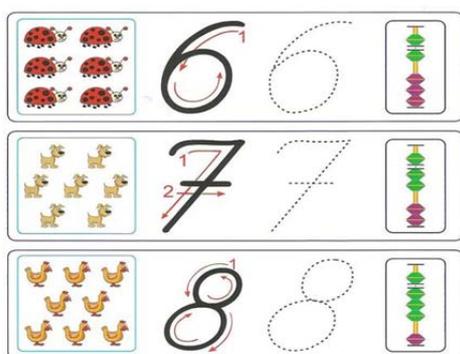
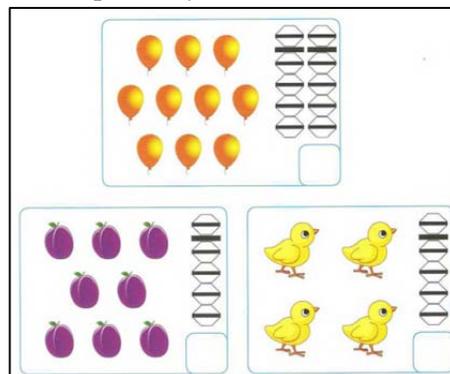
Ассиметричная постановка пальцев приводит к тому, что каждый решенный пример, по сути, является упражнением на развитие межполушарных связей.

При обучении детей определенного возраста счету ментально педагог использует игровые моменты, которые позволяют закрепить пройденный материал в интересной для детей форме, что отвечает основному принципу, заложенному в ФГОС ДО.



Для быстрого усвоения материала можно предложить детям задание на соотношение количества предметов с цифрой и флеш-картой. Также дети могут самостоятельно закрасить косточки, соответствующие цифре или количеству изображенных предметов. Пример задания показан на рисунке.

Для развития фотографической памяти у детей необходимо использовать флеш-карты – это специальные карточки, где числа (однозначные, двухзначные, трехзначные...) представлены так, как они выглядят на Соробане. Постепенно скорость показа карточек увеличивается.



Упражнение для развития скорости письма, также является неотъемлемой частью обучения. Дети должны писать цифры не только быстро, но и правильно, красиво, разборчиво. Задача скорописи – заполнить за определенное время (не более 60 секунд) специальную таблицу в строчку цифрами от 0 до 9. Детям, испытывающим сложности с написанием цифр, можно предложить подобные задания, представленные на рисунке.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4	1	7	6	4	9	4	3	2	1
-3	1	2	-1	-1	-3	-2	5	-1	-1
1	1	-3	-5	2	-5	1	-2	3	5

Выше представлена примерная таблица примеров для детей на прямое сложение и вычитание, как для самостоятельного решения, так и группового.

$+4 = +5 - 1$	$-4 = -5 + 1$
$+3 = +5 - 2$	$-3 = -5 + 2$
$+2 = +5 - 3$	$-2 = -5 + 3$
$+1 = +5 - 4$	$-1 = -5 + 4$

После того, как дети освоили прямой счет на Соробане, следует введение таких понятий, как «младшие товарищи» и «старшие товарищи».

Если мы не можем прибавить число *прямым способом*, то **пятерка** в формуле младших товарищей будет с **плюсом**, а **младший товарищ** – с **минусом**.

Если же мы не можем *прямым способом* отнять число, то **пятерка** в формуле младших товарищей будет с **минусом**, а **младший товарищ** – с **плюсом**.

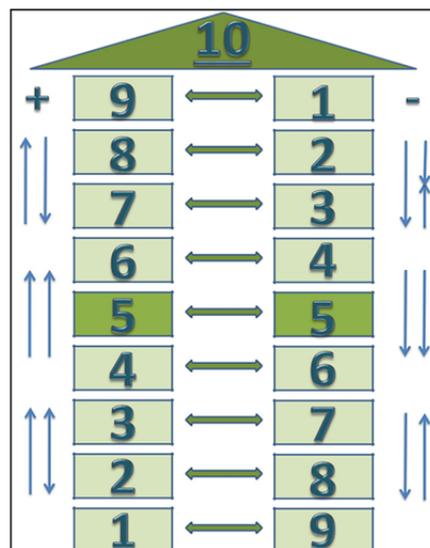
Если мы не можем прямым способом прибавить число (и формулы «младших товарищей» в данном случае не актуальны), то **десятка** в формуле «старших товарищей» будет с **плюсом**, а **старший товарищ** – с **минусом**.

Если мы не можем прямым способом отнять число (и формулы «младших товарищей» в данном случае не актуальны), то **десятка** в формуле «старших товарищей» будет с **минусом**, а **старший товарищ** – с **плюсом**.

В процессе освоения данной темы, дети знакомятся таким математическим понятием, как «состав числа».

Обязательным элементом в методике являются диктанты – упражнения, которые даются на развитие слуховой памяти, концентрации внимания и скорости мышления. Диктант на память уникален тем, что направлен на увеличение объема памяти. Данная способность позволяет детям удерживать в голове как можно дольше полученную информацию, так как в ходе диктанта приходится запоминать не просто одно число, а ряд чисел и их знаки.

Основная цель обучения детей ментальной арифметике, не только быстрый счет, но и общее развитие интеллектуальных способностей. Мощная концентрация внимания, логика, воображение, все виды памяти, мелкая моторика, аналитическое и креативное нестандартное мышление, точность и быстрота при принятии решений, все это развивается благодаря ментальной арифметике.



УДК 378.147

Ольга Петровна Графова

г. Пенза, e-mail: olga_graf@list.ru

Марина Сергеевна Акимова

г. Пенза, e-mail: marina.buldakova.00@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПЛОЩАДИ

В современной психолого-педагогической и методической литературе нет единой трактовки понятия «самостоятельная работа», в связи с этим существуют различные подходы к его определению [1].

На наш взгляд, доктор педагогических наук, профессор П. И. Пидкасистый дает такое определение самостоятельной работы, которое в полной мере отражает как деятельность ученика, так и работу учителя. «Самостоятельная работа – это такая работа, которая выполняется без непосредственного участия учителя, но по его заданию, в специально предоставленное для этого время, при этом учащиеся, сознательно стремятся достигнуть поставленной цели, употребляя свои усилия и выражая в той или иной форме результат умственных или физических (либо тех и других вместе) действий» [3, 65].

Самостоятельная работа является новым видом деятельности для ребенка младшего школьного возраста. Учителю необходимо заинтересовать каждого ученика с помощью специально подобранных практических заданий, различных методических приемов и форм организации самостоятельной деятельности школьника. С методической точки зрения именно эти вопросы представляют особый интерес для учителя [2, 178].

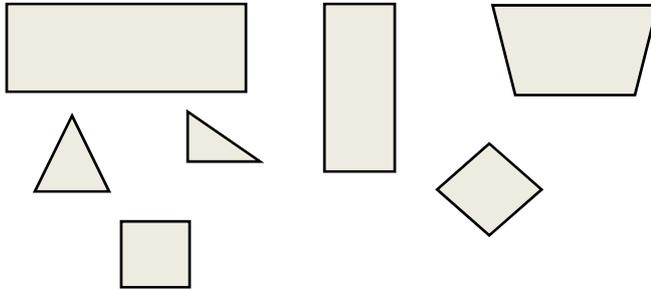
В связи с этим перед нами встала задача разработать соответствующий комплекс заданий, направленных на формирование навыков самостоятельной деятельности младших школьников при изучении геометрического материала.

Для реализации данной задачи мы выбрали тему «Площадь». На ее примере мы разработали рабочую тетрадь для младших школьников. В рабочей тетради предлагаются задания, которые направлены на формирование различных навыков самостоятельной работы учащихся.

1. Задания на формирование навыков самостоятельной практической работы.

– Разбейте фигуры на две группы так, чтобы любая фигура одной группы помещалась в любую фигуру другой группы.

Поставьте № 1 – первая группа, № 2 – вторая группа



– Найти площадь и периметр квадрата:

5 см



2. Задания на формирование чертежных навыков самостоятельной работы.

– Начертите два прямоугольника так, чтобы площадь второго была больше площади первого.

– Постройте прямоугольник площадью 16 см².

– Постройте квадрат со стороной 5 см. Закрасьте 1/5 площади этого квадрата.

Сколько квадратных сантиметров вы закрасили?

3. Задания на формирование навыков самостоятельной работы по выполнению арифметических действий с именованными величинами.

– Вставь пропущенные числа:

$$42 \text{ м}^2 : 6 = \underline{\quad} \text{ м}^2 \quad 21 \text{ дм}^2 - 100 \text{ см}^2 = \underline{\quad} \text{ дм}^2$$

$$100 \text{ м}^2 * 5 = \underline{\quad} \text{ м}^2 \quad 9 \text{ дм}^2 + 100 \text{ см}^2 = \underline{\quad} \text{ дм}^2$$

– Заполни таблицу

Длина	10 км	9 см		20 дм	9 мм
Ширина	10 км		4 см	5 дм	
Площадь		27 см ²	32 см ²		1 см ² 8 мм ²

4. Задания на формирование навыков самостоятельной работы по сравнению величин.

• <, > или = ?

$$40 \text{ см}^2 \underline{\quad} 4 \text{ дм}^2 \quad 6 \text{ дм}^2 \underline{\quad} 6 \text{ м}^2$$

$$7 \text{ дм}^2 \underline{\quad} 70 \text{ см}^2 \quad 9 \text{ м}^2 \underline{\quad} 905 \text{ дм}^2$$

$$3 \text{ дм}^2 \underline{\quad} 300 \text{ см}^2 \quad 5 \text{ м}^2 \underline{\quad} 500 \text{ дм}^2$$

• <, > или = ? Зачеркни пары величин, которые нельзя сравнивать:

$$460 \text{ см} \underline{\quad} 26 \text{ дм} \quad 6 \text{ дм}^2 \underline{\quad} 100 \text{ м}$$

$$53 \text{ м}^2 \underline{\quad} 23 \text{ дм} \quad 19 \text{ кг} \underline{\quad} 19 \text{ м}^2$$

$$34 \text{ м}^2 \underline{\quad} 190 \text{ руб} \quad 12 \text{ дм}^2 \underline{\quad} 59 \text{ см}^2$$

5. Задания на формирование навыков самостоятельной работы по проверке теоретических знаний по теме «Площадь».

– Зачеркни «лишнюю» величину в каждой строке:

92 см, 11 дм, 99 м, 280 см², 749 мм

40 км, 55 дм², 61 см², 76 мм², 80 м²

49 га, 53 м², 68 мм², 19 см², 39 м

– Выбери правильный ответ.

1) Найди единицу измерения площади:

а) см б) см² в) кг

2) Найди верное определение площади:

а) Площадь фигуры – это величина, которая показывает, чему равна сумма длин всех сторон фигуры.

б) Площадь фигуры – это величина, которая показывает, сколько места занимает фигура на плоскости.

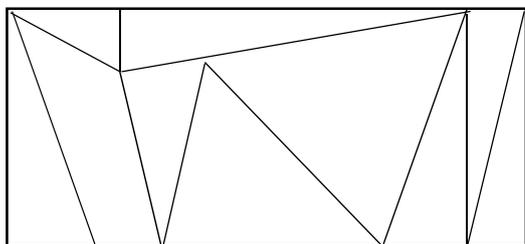
в) Площадь фигуры – это величина, которая показывает, чему равна масса фигуры.

3) Площадь квадрата равна 36 см. Чему равна сторона этого квадрата?

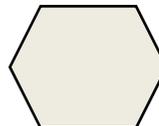
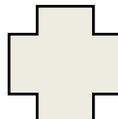
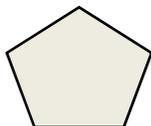
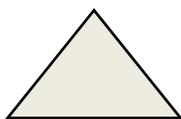
а) 9 см б) 6 см в) 12 см

6. Задания на формирование навыков пространственной ориентации.

– В прямоугольнике закрась красным цветом фигуры, площади которых равны площади данного треугольника.



– В каждой фигуре проведи отрезок так, чтобы получились две фигуры одинаковой площади.



7. Задания на развитие навыков решения жизненно-практических текстовых задач.

– Ширина окна прямоугольной формы 4 дм, а длина в 2 раза больше. Вычисли площадь окна.

– Возводим стены дома. Длина стены 9 см, а ширина 6 см. Найди площадь стены?

– Найдите площадь дачного участка, если длина дома 8 м, ширина 6 м. Двор с постройками занимает 25 м², а сад и огород занимают 100 м².

Отметим, что данные примеры не исчерпывают полного перечня заданий, направленных на формирование навыков самостоятельной работы младших школьников. Предложенный комплекс можно дополнить заданиями на формирование измерительных навыков, навыков самоконтроля, исследовательских навыков самостоятельной работы учащихся и т.д.

Таким образом, можно сделать вывод, что разработанные нами задания практического характера являются средством и условием формирования навыков самостоятельной деятельности, способствуют развитию интереса учащихся к исследованию проблем окружающего мира.

Включение такого рода заданий в учебную деятельность позволяет использовать приобретённые учащимися знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для ориентации в окружающем пространстве, сравнения и упорядочения объектов по разным признакам, решения прикладных задач, связанных с бытовыми жизненными ситуациями, оценки размеров предметов «на глаз», самостоятельной конструкторской деятельности младших школьников.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Графова, О. П. Из истории развития понятия «самостоятельная работа учащихся» / О. П. Графова, М. С. Акимова // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы : материалы XV Междунар. науч.-практ. конф. «Артемовские чтения» (г. Пенза, 17–18 апреля 2019 г.). – Пенза : Изд-во ПГУ, 2019. – С. 155–157.
2. Есипов, Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроке / Б. П. Есипов. – Москва : Учпедгиз, 1961. – 239 с.
3. Пидкасистый, П. И. Самостоятельная деятельность учащихся: Дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения и творчества / П. И. Пидкасистый. – Москва : Педагогика, 1972. – 183 с.

УДК 378.147

Ольга Петровна Графова

г. Пенза, e-mail: olga_graf@list.ru

Ольга Витальевна Иванова

г. Пенза, e-mail: olllga.iv@yandex.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В РАМКАХ ФГОС НОО

Дифференцированный подход позволяет осуществлять реализацию образовательных задач в современной начальной школе с учётом индивидуальных особенностей и способностей учащихся в процессе обучения.

К. Д. Ушинский писал, что «деление класса на группы, из которых одна сильнее другой, не только не вредно, но и даже не опасно, если наставник умеет, занимаясь с одной группой, сам давать двум другим полезные самостоятельные упражнения» [1].

Термин дифференциация означает деление целого на разные формы и ступени. Словарь педагогических терминов определяет дифференциацию как форму учебной деятельности школьника, при которой учитываются его склонности, интересы, проявившиеся способности. Дифференцированным считается учебно-воспитательный процесс, основанный на учёте индивидуальных различий учащихся [2].

Реализуя идеи дифференцированного подхода в процессе обучения младших школьников, необходимо опираться на два основных критерия дифференциации: обученность и обучаемость. Под обученностью понимают итог предыдущего учения, то есть учебные результаты учащегося по предмету, теме, разделу. В качестве основного показателя обученности рассматривают достигнутый уровень усвоения учащимся знаний, умений и навыков. Обучаемость трактуется как восприимчивость младшего школьника к усвоению им новых знаний и способов их добывания.

Рассмотрим основные критерии, по которым можно выделить три уровня обучаемости младших школьников. Первая группа – высокий уровень обучаемости. К этой группе отнесём младших школьников, которые имеют высокую степень мотивации к учебно-познавательному процессу. Такие дети легко усваивают новый учебный материал, выделяют в нём главное и второстепенное, легко переносят свои знания в новые ситуации, в короткое время достигают высокого уровня знаний. Во вторую группу входят младшие школьники, которые имеют средний уровень обучаемости. Они усваивают новый материал только после выполнения тренировочных и репродуктивных заданий, существенное в новой теме выделяют не сразу, а только после выполнения определённых упражнений или под руководством учителя. Им требуется больше времени для усвоения и закрепления нового учебного материала. Третий уровень – низкий уровень обучаемости. Учащимся с данным уровнем, как правило, не интересен изучаемый предмет, понимание и усвоение нового учебного материала требует от них значительных усилий и времени.

Часто педагог в процессе обучения ориентируется на учащихся среднего уровня развития и обучаемости. Но такой подход имеет ряд недостатков. С одной стороны, «сильные» учащиеся не могут реализовать свой учебный потенциал в полном объёме и будут

вынуждены сдерживаться в своём развитии. С другой стороны, «слабые» ученики будут постоянно отставать. Отметим, что ученики со средним уровнем обучаемости также имеют определенные различия в интересах и склонностях, в индивидуальных особенностях восприятия материала, в уровне развития мышления, памяти. Учитель начальных классов при разработке конспекта урока должен продумать методы, приемы и формы организации обучения, при которых каждый школьник будет включен в учебный процесс, при этом он будет работать на уроке в меру своих сил и способностей. Поэтому работу на уроке необходимо строить на основе принципов дифференцированного подхода к обучению.

В школьной практике с целью реализации дифференцированного подхода широко используются задания различного уровня сложности. С одной стороны, сложность задания может заключаться в его формулировке в необычном, нестандартном виде. С другой стороны, увеличение сложности задания достигается за счет добавления к его основному содержанию дополнительных заданий и вопросов, тем самым, увеличивается его объем. Стандартное задание мы предлагаем «слабым» ученикам. Задания с дополнительными вопросами и задания повышенной сложности – для «средних» и «сильных» учеников соответственно.

Эффективно использование на уроках математики «заданий по выбору» или самостоятельных и проверочных работ со свободным выбором варианта. Ученик осознанно осуществляет выбор такого задания или варианта работы, соизмеряя его со своими силами. Если же он ошибся в своем выборе, то ему дается возможность взять другой вариант или задание другого уровня сложности. Данный подход способствует формированию положительной мотивации младшего школьника, а также формированию навыков оценки школьниками собственных знаний и умений.

Приведём пример дифференцированного задания из практики начальной школы.

Задача. «На тарелке лежало 7 красных яблок и 8 зеленых. 5 яблок съели дети. Сколько яблок осталось на тарелке?».

Учитель на выбор предлагает учащимся следующие задания.

Задание 1. Составь схему к задаче и реши ее.

Задание 2. реши задачу двумя различными способами. К каждому способу составь свою схему.

Задание 3. реши задачу тремя различными способами. Подумай, как следует изменить условие данной задачи, чтобы она решалась только одним способом.

Содержание современных учебников математики для начальной школы, тетрадей с печатной основой и сборников тестовых и контрольных работ позволяет осуществлять уровневую дифференциацию учащихся благодаря наличию подобного рода практических заданий. Все это создает ситуацию успешности обучения у детей с разным темпом обучаемости.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Арепов, А. И. Дифференциация обучения в истории отечественной педагогики и школы / А. И. Арепов. – Новосибирск : НГПУ, 2003.
2. Деменёва, Н. Н. Дифференциация учебной работы младших школьников на уроках математики / Н. Н. Деменёва. – Москва, 2005.
3. Иванов, М. Г. Дифференцированное обучение младших школьников / М. Г. Иванов // Начальная школа. – 1994. – № 11.

УДК 37

Юлия Александровна Грошева

г. Кузнецк, Пензенская обл., e-mail: groshewa.djulia@yandex.ru

МОБИЛЬНЫЕ ПРИЛОЖЕНИЯ КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Джон Дьюи сказал: «Если мы будем учить сегодня так, как мы учили вчера, мы украдем у детей завтра».

В условиях реализации ФГОС ООО эффективность работы педагога во многом зависит от потребности и способности постоянно совершенствовать профессиональные компетенции, отвечающие требованиям времени.

Одна из задач современного образования – научить детей учиться. Чтобы у школьников было желание учиться, урок должен быть увлекательным и современным.

Мы живем в мобильную эпоху. У людей появились универсальные мобильные устройства с набором мощных приложений, которые могут использоваться во всех сферах жизни: на работе, дома, во время учебы.

Цифровая грамотность сегодня – это необходимая реальность или следование моде?

Можно по пальцам пересчитать учеников, у которых нет мобильного устройства. Но для чего нужны им их гаджеты? Играть, общаться... Как же сделать привлекательным для ребенка современный урок? Один из самых интересных и интригующих аспектов – перевернуть представление детей о потенциале их электронных устройств и дать возможность использовать их в школе, на что долгое время накладывалось табу.

За время работы в общеобразовательной школе мною было замечено, что высокий уровень заинтересованности иностранным языком в начальной школе связан с «необычностью» и новизной предмета. Младшие школьники с удовольствием погружаются в предмет, но отсутствие среды и необходимости применения знаний постепенно приводят к потере учебной мотивации.

«Мобильное» обучение позволяет строить новые формы работы на основе традиционных и решает проблему низкой мотивации.

Кажется, прошло не так много времени, когда появилась работа Рафаэля Баллагаса BYOD: Bring your own device. Переводится совершенно просто «принеси с собой свое устройство» и означает ни больше, ни меньше как возможность пользоваться своими гаджетами в официальных организациях, в том и в школе на уроке.

Существует большое количество мобильных образовательных приложений как по отдельным предметам, так и универсальных. Сфера их использования многообразна: ими можно пользоваться на всех этапах урока и в разных видах учебной деятельности.

Например, мобильное приложение *QR-code reader* в начале урока используется в качестве катализатора мотивации. Возможно применение приложения в целях актуализации изученного на предыдущих уроках языкового, речевого и страноведческого материала.

Пример задания. *Считайте QR-код. Ответьте на вопрос: «Что объединяют эти картинки?»*

What do these pictures have in common?



Примером использования приложения может служить текст с пробелами для устного и письменного воспроизведения.

Kahoot! – это клиент-серверная образовательная Web-платформа, которая позволяет абсолютно бесплатно проводить тестирования, опросы и дискуссии. Применяется для осуществления быстрой обратной связи с учащимися на этапе тренировки в разных видах речевой деятельности, а также эффективна на этапе рефлексии.

Отработка модельных фраз.

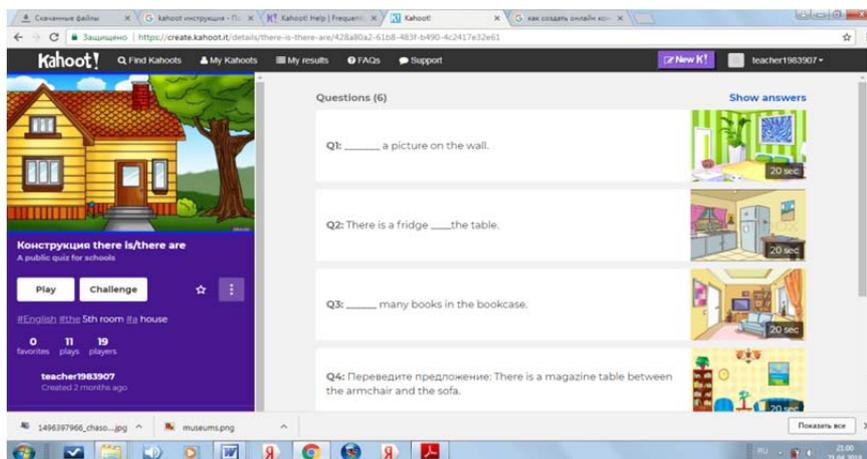
Fill in the text with QR codes

London is the _____ of Great Britain. It is a very _____ city. It was founded about two thousand _____ ago. London is one of the most _____ and interesting _____ in Europe. There are _____ of places to visit in London. You can visit _____, art _____, _____, cinemas, theatres and bridges in London.

Алгоритм

- Возьмите телефон
- Сфотографируйте QR код
- Используйте приложение
- Получите информацию

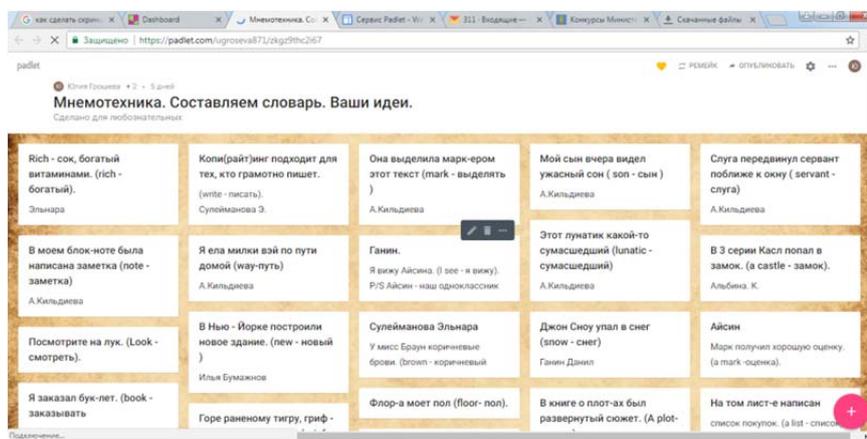
<https://kahoot.com/help/#How-do-I-create-a-new-kahoot>



Сервис Padlet <https://padlet.com>- эффективный инструмент в режиме коллаборативного обучения, в рамках которого обучение построено на тесном взаимодействии между обучающимися либо между обучающимися и преподавателем в виртуальном пространстве. Участники процесса получают знания через активный совместный поиск информации, обсуждение и понимании смыслов. На данной платформе можно использовать такие формы работы, как коллективный мозговой штурм, виртуальную выставку, банк идей, групповые проекты, совместные разработки и т.п.

Подготовленная учителем заранее *виртуальная стена Padlet* может стать площадкой для обмена, размещения, хранения информации как на уроке, так и при выполнении домашних заданий, творческих и исследовательских работ.

<https://padlet.com/ugroseva871/zkgz9thc2i67>



Google Forms – продукт, позволяющий провести онлайн – тестирование, дистанционное голосование, онлайн – регистрацию на мероприятие. Подходит для дистанционного обучения и адресной работы.

За последнее время выросли возможности *Google Maps*. Данное приложение становится ценным ресурсом для использования на уроках английского языка: можно пригласить своих обучающихся в путешествие по всему миру, не выходя из класса.

С помощью функции *Street View* в режиме 360 можно тренироваться в описании фотографий. На tourbuilder.com есть интерактивные туры. Здесь можно найти информацию о путешествиях известных людей. Данный материал используется для заданий по чтению. Ученикам предлагается создать собственный тур по местности, где они проживают, или по маршруту их недавних путешествий, добавляя свои фотографии, гиперссылки и информацию.

Большинство упражнений можно выполнять индивидуально, в парах или группах. Подходит в качестве домашнего задания и долгосрочных проектов. Еще одно преимущество данного инструмента – реализация принципа межпредметных связей. Изучение языка интегрируется с такими учебными дисциплинами как география, культурология и история.

Образовательное решение *LEGO* на платформе *Lego-education* предоставляет огромные возможности для построения работы во внеурочной деятельности по английскому языку.

Данная технология, использующая трехмерные модели реального мира, помогает развивать внимание, память, мелкую моторику рук, устную и письменную речь. Из незатейливых деталей конструктора можно собрать практически всё, что только может вообразить себе человеческая фантазия. Применение лего-технологий «Построй свою историю» на занятиях по английскому языку позволяет ученикам изучить виды и структуры текста, освоить навыки повествования и научиться создавать рассказы в естественных условиях с помощью поддержки *Story Visualizer* на платформе *LEGO education* для создания комиксов: с помощью мобильных камер дети делают снимки своих проектов, переносят файлы на компьютер, пишут сценарий и с помощью программы создают комиксы.

Плюсы использования персональных гаджетов на уроке: повышение и удержание учебной мотивации на достаточном уровне, развитие самостоятельности, нелинейность представления информации, быстрая обратная связь, возможность обучаться в собственном ритме, общедоступность, индивидуализация обучения, расширение представлений ребенка о возможностях социальных сетей и повышение медиаграмотности.

Вместе с тем, необходимо выделить возможные риски: развитие клипового мышления, здоровьесбережение, Интернет-зависимость, информационная безопасность, неравные социальные возможности.

Кроме того, такая работа требует дополнительных знаний от самого учителя и много времени на подготовку.

Таким образом, современные технологии меняют образовательный результат и формируют цифровые навыки ученика XXI века.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Голицина, И. Н. Мобильное обучение как новая технология в образовании / И. Н. Голицина, Н. Л. Половникова // Образовательные технологии и общество. – 2011. – Т. 14, № 1. – С. 241–252.
2. Федосеев, А. А. Мобильные технологии в образовании / А. А. Федосеев, А. В. Тимофеев // Телематика 2005 : тр. XII Всерос. науч.-метод. конф. (г. Санкт-Петербург, 6–9 июня 2005 г.). – Санкт-Петербург, 2005. – URL: <http://tm.ifmo.ru>
3. URL: <https://metod.mob-edu.ru/mobilnoe-obuchenie-v-sovremennoj-shkole/>

Ольга Геннадьевна Груздова

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

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ И ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование обучение в высшей школе должно быть ориентировано на обеспечение развития системного и критического мышления обучающихся. В соответствии со стандартом у студентов должна быть сформирована способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач (УК-1) [1].

Формирование данной компетенции у обучающихся становится наиболее актуальным в свете создания и развития новой современной образовательной среды, которая характеризуется тем, что студенты получают информацию не только из традиционных учебных материалов, но и из средств массовой информации. Что в свою очередь требует сформированности критического мышления для ее осознанного и адекватного восприятия. Студент, умеющий критически мыслить, чувствует уверенность в работе, эффективно использует различные ресурсы поиска информации, владеет разнообразными способами интерпретации и оценки материала, умеет аргументировать свою точку зрения, имеет осмысленную собственную позицию.

Немаловажной общепрофессиональной компетенцией, которой должны овладеть современные студенты (будущие педагоги) является способность использовать психолого-педагогические технологии, в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями (ОПК-6) [1].

Для решения данных задач необходимо, во-первых, применять образовательные технологии, которые на основе учета индивидуальных особенностей каждого обучающегося, создают условия для формирования критического мышления. Во-вторых, обусловить возможность освоения данной технологии обучающимися (будущими педагогами) на высоком уровне и формирования умения внедрять ее в практику общего образования.

Основой и залогом формирования вышеперечисленных универсальной и общепрофессиональной компетенций обучающихся является процесс активизации учебно-познавательной деятельности на занятиях дисциплин педагогического цикла через реализацию технологии развития критического мышления. Данная технология одновременно направлена на активизацию процесса усвоения знаний и совершенствование практической подготовки, развитие рефлексивных качеств личности студентов.

Технология развития критического мышления получила распространение в системе российского образования в конце XX века, став популярной как в общем, так и в профессиональном образовании. Структура данной технологии достаточно логична и соответствует закономерным этапам когнитивной деятельности личности: Какова цель? Что известно? Что делать? Достигнута ли цель?

Основу данной технологии составляет базовая модель трех стадий в соответствии с которыми строится занятие по педагогике «вызов – осмысление – рефлексия» [2]. Данная модель помогает студентам самим определить цели обучения, осуществить продуктивную работу с информацией и размышлять о том, что они узнали. При этом будущие педагоги овладевают различными способами интегрирования информации, учатся вырабатывать собственное мнение на основе осмысления различного опыта, идей, представлений, выражать свои мысли ясно, корректно, уверенно [3].

На первой стадии, стадии вызова, ставится задача не только активизировать, заинтересовать, мотивировать студента на дальнейшую продуктивную работу, но и актуализировать уже имеющиеся знания или создать ассоциации по изучаемому вопросу.

На второй стадии, стадии осмысления, идет непосредственная работа с информацией, при этом используемые приемы и методы позволяют сохранить активность студента, а его работу сделать осмысленной.

На третьей стадии, стадии рефлексии, студентом полученная информация анализируется, интерпретируется и творчески перерабатывается. На данной стадии важно организовать обсуждение материала таким образом, чтобы студент смог оценить, как изменилось его знание от стадии вызова к стадии рефлексии.

Три основные фазы этой технологии (вызов, осмысление, рефлексия), выделенные ее разработчиками (Ч. Темпл, К. Мередит, Д. Стилл и др.), работают таким образом, что каждая учебная ситуация благодаря стратегиям работы становится эффективно гибкой в каждый момент времени.

Данная технология предлагает широкий набор методологических приёмов и стратегий ведения занятия. Опишем возможности их использования при изучении педагогических дисциплин.

На стадии вызова возможно использование таких приемов как «Выглядит, как ... Звучит, как ...», таблица «Плюс – Минус – Интересно», «Знаю – Хочу знать – узнал», «Верные – неверные утверждения» и др.

Прием «Выглядит, как ... Звучит, как ...» позволяет выявить зрительные и слуховые ассоциации, которые возникают у обучающихся в связи с новым рассматриваемым понятием. Например, понятие «технология»: выглядит как «часы»; звучит, как «шум на заводе». Таким образом, мы видим, что студенты либо интуитивно, либо осознанно связывают понятие «технология» с производством, откуда, в сущности, и пришел термин в педагогику. На стадии рефлексии, после знакомства с основной информацией, происходит возврат к данному приему с целью анализа изменений в зрительных и слуховых ассоциациях.

Если в опыте студента информации по изучаемой теме нет, то работу в режиме технологии можно организовать через прием «Верные – неверные утверждения». Например, началом занятия по теме «Технология развития критического мышления» могут быть следующие высказывания: «Появилась в российском образовании в начале 20 века», «Авторы – американские ученые Ч. Темпл, К. Мередит, Д. Стилл», «Строится по трехфазной модели: вызов, осмысление, рефлексия», «Имеет пять основных приемов», «Рыбная кость – это прием ТРКМ», которые студент определяет как верные или неверные. После знакомства с основной информацией, на этапе рефлексии обучающийся возвращается к данным утверждениям и снова оценивает их достоверность с учетом полученной на занятии информации.

На стадии осмысления применяются такие приемы как «ИНСЕРТ», «Бортовые журналы», «Дневники», «Кластер», «Фишбоун», «Ромашка Блума» и др.

Например, при изучении темы «Сущность образования и процессы его обновления» студенты знакомятся с отрывком из монографии Б.С. Гершунского «Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций)» используя прием маркировочного чтения «ИНСЕРТ» – самоактивизирующую системную разметку для эффективного чтения и размышления. На полях студенты делают пометки «√» – уже знал, «+» – новое, «-» – думал иначе, «?» – не понял, есть вопросы. Таким образом, обеспечивается вдумчивая и внимательная работа с информацией, а сам процесс ее накопления делается зримым.

Наиболее известным приемом технологии и часто применяемым в изучении педагогики можно назвать прием «Кластер». Данный прием позволяет систематизировать материал, структурировать его до, во время и после изучения новой информации, сделать зримым процессы мышления, наглядно продемонстрировать как изменилось, обогатилось знание студента по изучаемой педагогической теме. Как показала практика, у будущих педагогов часто возникают трудности при изучении и анализе федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. И здесь на помощь приходит работа по

оставлению кластера. Студенты отмечают, что работа с кластером позволяет им детально проработать и системно усвоить структуру и содержание ФГОС ОО.

К приемам стадии рефлексии относятся «Синквейн», «Перекрестная дискуссия», «РАФТ», «Кластер» и др. Данные приемы позволяют развить рефлексивные метакогнитивные умения обучающихся.

Таким образом, применение технологии развития критического мышления при изучении дисциплин педагогического цикла позволяет не только сформировать у будущих педагогов способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, но и дает возможность будущим педагогам более детально освоить данную технологию для дальнейшего использования ее в своей педагогической практике.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование (уровень бакалавриат)»: [утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 121 от 22.02.2018 ; зарег. в Минюсте России № 50362 от 15.03.2018] // СПС «КонсультантПлюс». – URL: <http://www.consultant.ru>

2. Муштавинская, И. В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя / И. В. Муштавинская. – Санкт-Петербург : КАРО, 2015. – 144 с.

3. Груздова, О. Г. Современные образовательные технологии как инструмент формирования основ теоретического мышления обучающихся / О. Г. Груздова, Н. Е. Стенякова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2017. – № 3 (43). – С. 163–173.

УДК 372.8

Ольга Андреевна Губанова

г. Пенза, e-mail: zhutova.olga@gmail.com

Светлана Викторовна Сботова

г. Пенза, e-mail: sbotova-svetlana@rambler.ru

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВЫСШИХ ТЕХНИЧЕСКИХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Обучаясь в вузе, студент все чаще слышит о понятии «высококвалифицированный специалист» и связывает его лишь с превосходным освоением собственной профессии. Однако, на самом деле, в настоящее время понятие «квалифицированный специалист» включает в себя не только прекрасное владение своей специальностью, но и знание иностранных языков, в частности универсального – английского. Владение языками значительно повышает уровень профессионализма студента-выпускника и предоставляет ему возможность работать и жить за границей. Кроме того, большинство современного оборудования зарубежного производства и, соответственно, руководства к ним чаще всего на английском языке. Проще говоря, знание английского языка – обязательно для получения высокооплачиваемой работы как в России, так за рубежом.

Однако, существуют некоторые проблемы в изучении данного языка в технических ВУЗах, которые являются как никогда актуальными на данный момент. Об особенностях преподавания и изучения английского языка в технических ВУЗах и будет идти речь в данной статье.

Преподавание английского языка происходит в соответствии с методическими материалами для той или иной специальности. Таким образом, сфера изучения языка ограничивается темами, касающимися только данной специальности. Например, студенты технических специальностей изучают технический английский язык – язык, немного отличающийся от обычного разговорного английского. Он включает в себя особую терминологию, которая используется в таких сферах, как IT, web-разработка, системы коммуни-

каций, автомобильная промышленность и т.д. В результате, студенты получают лишь ограниченный круг тем, необходимых для ознакомления и изучения. Существует и одно «но»: методики обучения не уделяют достаточного внимания разговорному и литературному английскому языку, который так необходим для того, чтобы знать культуру речи, грамматику и лексику английского языка. Согласитесь, важно изучать не только термины и техническую литературу, но и правильное применение английского в общении с носителями языка.

Совокупность освоения нескольких разделов английского языка и даст студенту полное знание, необходимое для дальнейшей успешной карьеры в сфере, которую он изучает. Кроме того, для общего развития, конечно, важно всестороннее знание языка. Следует также обратить внимание на такую проблему, как недостаток академических часов, отведенных на изучение английского языка. Чаще всего, студенты, чья специальность не связана напрямую с языками, имеют всего два часа английского в неделю. Преобладание в основном профильных дисциплин в расписании не позволяют студенту в полной мере получать нужные знания в английском языке.

Несмотря на все преимущества владения английским языком, у студентов зачастую просто отсутствует мотивация к изучению языка, что является еще одной серьезной проблемой. Конечно, студенты в курсе возможностей карьерного роста, открывающихся со знанием языков, но это не дает им достаточного интереса и мотивации. Эта проблема, во-первых, связана с методическими средствами для изучения английского языка. Они все же должны быть более интересными и увлекательными для студентов. Так же и занятия следует проводить более динамично, интерактивно для учащихся. «Сухие» знания из учебников плохо воспринимаются студентами, поэтому нужно разбавлять их чем-то более живым, например фильмами или диалогами на английском языке. Во-вторых, из-за той же самой нагрузки со стороны профильных дисциплин, студенты не могут найти время для выполнения домашнего задания по английскому языку или простого ознакомления с той или иной темой. В-третьих, мотивация преподавателей, к сожалению, иногда также оставляет желать лучшего. Некоторые из них относятся к проведению занятий должным образом, некоторые нет, что «отбивает» интерес студентов к посещению занятий по английскому языку.

Как же сделать изучение английского языка в ВУЗах эффективным для студентов? Этот вопрос интересует многих людей из разных сфер деятельности, которые желают повысить уровень знаний студентов-выпускников, владеющих английским и, впоследствии, принять на должность специалиста, знающего языки. Найдя ответ на него, мы сможем улучшить систему преподавания английского языка и дальнейшего использования его в работе.

Прежде всего, необходимо уделить большее внимание языку. Проведение семинаров, открытых занятий по английскому языку на определенную тематику позволит обратить внимание на нюансы данной темы. Студентам легче понять материал, работая интерактивно на семинаре, беседуя на английском языке.

Необходимо также чаще привлечь студентов к научной деятельности. Это дает им большое преимущество не только в изучении и понимании английского языка, но и в дальнейшем обучении в ВУЗе. Необходимо поощрять студенческие научные публикации.

И, наконец, расширить спектр тем английского языка, необходимых для изучения студентами разных специальностей. Добавить культуру речи, грамматику английского языка и улучшить навыки непосредственного говорения. Понимание английской речи – лишь часть знания. Умение говорить на английском, правильно составляя предложения, – тот последний «кусочек паззла», который представляет собой отличное владение языком.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что данная статья затрагивает проблемы изучения именно английского языка. Безусловно, владение другими языками – тоже огромный плюс для студента и будущего выпускника. Поэтому советы по усовершенствованию навыков изучения английского языка можно отнести к изучению любого другого языка. Хотите изменить свое будущее, получить высокооплачиваемую должность, путешествовать без границ? Начните учить английский прямо сейчас, во время получения высшего образования. Главное – желание и целеустремленность. Закончить бы хотелось

прекрасной цитатой Р.М. Браун: «Language is the road map of a culture. It tells you where its people come from and where they are going». [2, 47] Язык – это проводник культуры. Он рассказывает, откуда и куда идет его народ.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Коряковцева, Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии / Н. Ф. Коряковцева. – Москва : Академия, 2010. – С. 8.
2. Brown, R. M. Starting from Scratch: A Different Kind of Writers' Manual / R. M. Brown. – London : Bantam Books, 2011. – P. 47.

УДК 372.8

Ольга Михайловна Губанова

г. Пенза, e-mail: olga.penza@mail.ru

Анастасия Андреевна Тимонина

г. Пенза, e-mail: anast.gerasina@yandex.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Сегодня учитель по любой школьной дисциплине должен уметь подготовить и провести урок с использованием информационных технологий (ИТ), который проходит более наглядно, красочно, информативно, интерактивно и экономит время учителя и ученика, позволяет ученику работать в своем темпе, а учителю – организовать дифференцированную и индивидуальную работу с учеником. Однако чаще педагоги применяют ИТ во фронтальной работе с учащимися в процессе предъявления новых знаний или отработки умений и редко используют их для организации самостоятельной работы школьников. В то время как самостоятельная работа дает возможность учащимся проявить себя, свои силы в решении заданий и упражнений, в поиске новой информации. При этом осуществляются такие действия, как поиск знаний, их осмысление, закрепление, формирование и развитие умений и навыков, обобщение и систематизация знаний.

Систематическое и грамотное применение ИТ на уроке дает педагогу возможность организовать самостоятельную деятельность учащихся по освоению знаний и умений, оперативно проконтролировать и оценить результаты обучения и, как следствие, достичь современных результатов образования, среди которых:

- активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) для решения коммуникативных и познавательных задач;
- использование различных способов поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета информатики и ИКТ; в том числе умение вводить текст с помощью клавиатуры, фиксировать (записывать) в цифровой форме измеряемые величины и анализировать изображения, звуки, готовить свое выступление и выступать с аудио-, видео- и графическим сопровождением; соблюдать нормы информационной избирательности, этики и этикета.

Для обеспечения эффективности и результативности использования ИКТ в образовательном процессе требуется:

- освоение самим учителем современных информационных технологий;
- интеграция различных предметных областей;
- накопление электронных образовательных ресурсов;
- модернизация традиционной системы предметного обучения;
- организация личностно-ориентированного обучения [1, 2].

На данный момент существует достаточное количество интернет-сервисов для разработки заданий для самостоятельной работы учащихся. К примеру, широко используемое приложение LearningApps [3].

С помощью этого приложения можно разнообразить деятельность учащихся. Кроме того, использование приложения подобного характера значительно экономит время как учащихся – на выполнение, так и учителя – на проверку.

В качестве примера задания для самостоятельной работы можно привести следующее: ученикам предлагается расположить значения выражений, записанных на машинном языке, на координатной прямой (рис. 1).

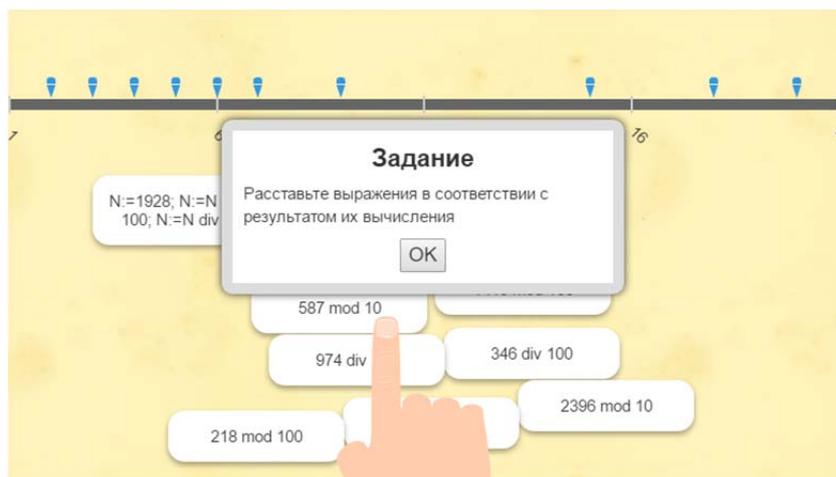


Рис. 1. Задание 1

После того, как учащийся выполнил задание, происходит верификация. Правильность ответа сразу отображается на экране компьютера ученика, а, следовательно, учитель может сразу же оценить выполнение.

Сервис LearningApps предоставляет различные типы и варианты упражнений. Например, при написании первых программ на языке Паскаль, можно предложить учащимся расположить строки программы в нужном порядке (рис. 2). Задание, построенное таким образом, дополнительно способствует запоминанию синтаксиса среды программирования.

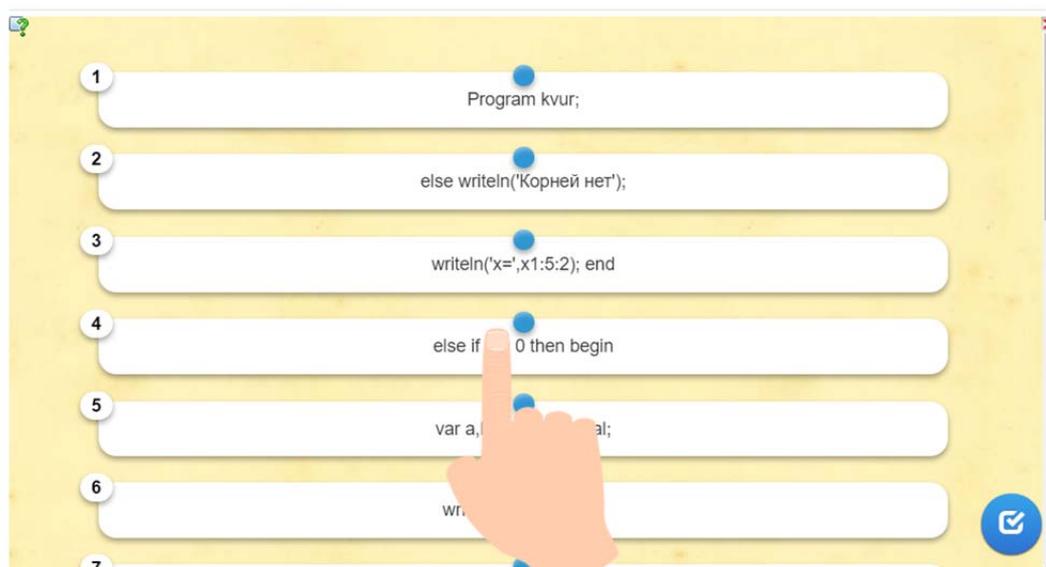


Рис. 2. Задание 2

Кроме подготовки самостоятельных работ на уроках, данный сервис удобен и для использования на элективных курсах, при подготовке к государственной итоговой атте-

станции. Основное достоинство состоит в том, что одно упражнение может содержать в себе несколько вариантов сразу.

Например, при разборе задания №10 ОГЭ по информатике и ИКТ, где текст одинаков, а листинг программы разный (рис. 3). В таком случае, учащийся может выбрать определенный вариант, который сообщил ему учитель, в качестве проверочной работы, также при групповом виде работ или при работе у доски.

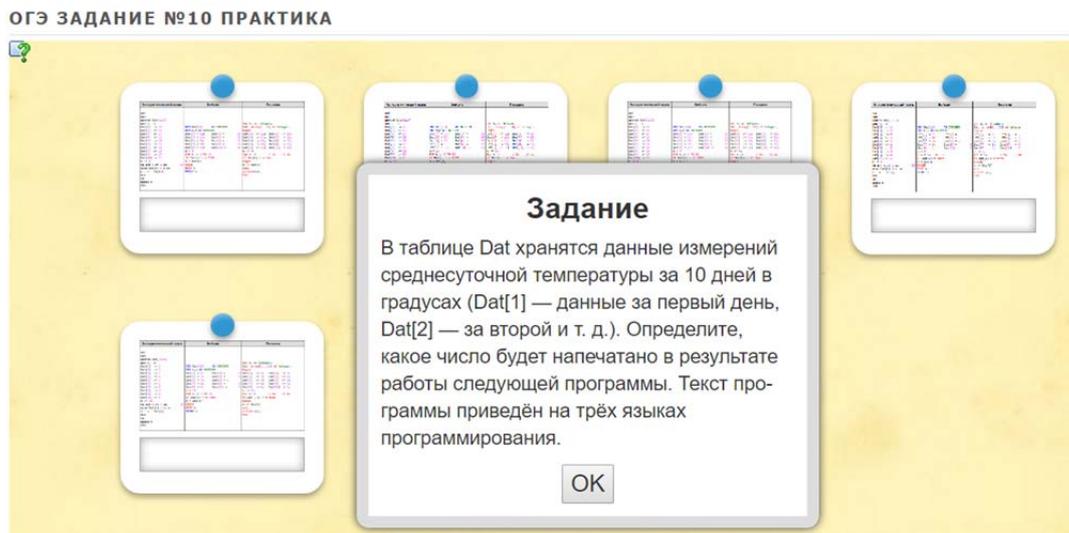


Рис. 3. Задание 3

Таким образом, применение сервиса LearningApps – большая помощь учителю информатики в организации, проведении урока и подготовки к нему, а также составлению и разработке дидактических материалов для проведения самостоятельной работы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Губанова, О. М. Организация деятельности учителя информатики с использованием информационных технологий / О. М. Губанова, О. А. Лопатина // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы : сб. ст. XIV Междунар. науч.-практ. конф. «Артемовские чтения». – Пенза : Изд-во ПГУ, 2018. – С. 242–243.
2. Родионов, М. А. Формирование предметной составляющей профессиональной компетенции учителя информатики / М. А. Родионов, И. В. Акимова, О. М. Губанова // Вопросы современной науки и практики. Университет имени В. И. Вернадского. – 2017. – № 2. – С. 129–139.
3. «LearningApps.org» – приложение Web 2.0 для поддержки обучения и процесса преподавания с помощью интерактивных модулей. – URL: <https://learningapps.org/>

УДК 372.881.111.1

Татьяна Михайловна Давыдова

г. Пенза, e-mail: tanya.ushkina@mail.ru

Наталья Юрьевна Костина

г. Пенза, e-mail: nubones@yandex.ru

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Обучение иностранному языку – сложный процесс, требующий особой формы представления материала, облегчающей запоминание и изучение новых лексических единиц. Для того, чтобы говорить на иностранном языке, нужно обладать достаточным сло-

варным запасом, а также уметь правильно использовать в речи уже известную лексику. Поэтому одной из задач преподавателя является помощь обучающимся в овладении и формировании лексической компетенции.

Понятие лексической компетенции входит в структуру компетентностного подхода. Сам компетентностный подход является совокупностью общих принципов определения целей образовательного процесса, отбора содержания, организации образовательной среды и оценки результатов [4, 7].

Сущностью компетентностного подхода является формирование ряда компетенций, благодаря которым строится успешное взаимодействие в межкультурной коммуникации.

С этим подходом связаны такие понятия, как «компетенция» и «компетентность».

Компетентность – владение определённой компетенцией, позволяющей ему быть успешным в данной области [3, 124].

Компетенция – совокупность личностных качеств (знаний, умений, навыков), относительно связанных с деятельностью круга вопросов, необходимых для осуществления эффективной деятельности [3, 124].

Как известно, цель обучения иностранному языку состоит в формировании коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция включает в себя несколько компонентов: лингвистический, социолингвистический и прагматический компоненты [5, 10].

Поэтому любую известную обучающемуся лексическую единицу он может задействовать в любом из четырёх видах речевой деятельности, если сформированность лексической компетенции у него находится на достаточно высоком уровне.

Иноязычная лексическая компетенция, как указано выше, является составной частью коммуникативной компетенции. Вследствие чего развитие лексической компетенции происходит в процессе коммуникативной деятельности, при этом совершенствование коммуникативной компетенции осуществляется по мере развития лексической компетенции. Поэтому их формирование и развитие взаимосвязано и взаимозависимо.

В методике работы над лексикой выделяется несколько этапов [2, 40].

Таблица 1

Этапы работы над лексикой

Последовательность этапов	Характеристика этапов
I этап (этап введения)	Семантизация нового слова и первичного его воспроизведения
II этап (стереотипизирующий этап)	Этап тренировки и создания прочных речевых связей в однотипных речевых ситуациях
III этап (варьирующий ситуативный этап)	Этап создания динамичных лексических речевых связей

На первом этапе работы следует отметить форму презентации слова. В настоящее время обучающиеся семантизируют слово с помощью контекста.

Таким образом, учитель устанавливает

- 1) последовательность введения лексических единиц;
- 2) сочетание новой лексической единицы с ранее изученными;
- 3) возможность использования синонимов, антонимов и словообразовательных элементов;
- 4) необходимость перевода [6, 56].

При этом беспереводная семантизация слова при его введении зависит от характера этой лексической единицы. Родной язык может служить средством семантизации только если другие способы не дали нужного эффекта, при этом, закрепление слова должно быть одноязычным. Использование наглядности также помогает достичь эту цель.

Можно выделить несколько способов предъявления нового материала.

1. Предъявление новой лексики в отдельных ситуациях.
2. Предъявление новой лексики в отдельных предложениях.
3. Предъявление новой лексики в процессе чтения текста. Здесь также может быть несколько вариантов:

- учащиеся читают текст про себя и, встретив незнакомое слово, задают учителю вопросы;
- учитель читает текст, новые слова выделяет голосом, учащиеся задают ему вопросы;
- ученики читают текст, сами находят слова в словаре, записывают значения их и учитель проверяет работу.

4. Предъявление новой лексики в процессе прослушивания текста.

5. Предъявление новой лексики в процессе подготовки обучающихся к высказыванию [1, 120].

Однако наиболее важными являются стереотипизирующий и ситуативный этапы, так как именно здесь создаются прочные и гибкие лексические речевые связи. То есть это связь 1) образа слова и его значения; 2) слова с другими словами в словосочетаниях, используемых в устной речи [1, 125].

Все недавно изученные лексические единицы нуждаются в последующем их закреплении. С этой целью разработаны специальные упражнения, специфика которых заключается в ориентированности на формирование продуктивного лексического навыка.

Таким образом, после предъявления новой лексики обучающимся происходит тренировка и закрепление в условно-речевых упражнениях (упражнения на имитацию, подстановку, трансформацию, репродукцию и т.д.). Данные упражнения должны сопровождаться коммуникативной установкой, а на младшем и среднем этапе могут носить игровой характер.

После прохождения обучающимся этих этапов лексическая единица перейдет из краткосрочной памяти в долгосрочную и сможет быть употреблена для решения коммуникативных задач.

Подводя итог, следует сказать, что целью обучения иностранным языкам является формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Составной частью коммуникативной компетенции является лексическая компетенция.

Владение обучающимся лексической компетенцией заключается в знании им словарного состава языка, включающего лексические элементы, а также способности обучающегося использования знакомых лексических элементов в речи. К лексическим элементам относятся слова, регулярные сочетания слов, устойчивые сочетания (фразовые глаголы), сложные предлоги, фразеологические единицы.

Успешное овладение всеми видами речевой деятельности напрямую зависит от полученных обучающимся лексических знаний. Под лексическими знаниями понимается не только языковые сведения об иноязычном слове, но и знание возможных действий со словом, т.е. знание ситуаций его употребления, правил словообразования и т.п.

Кроме того, способность обучающегося усваивать новые иностранные слова и правильно употреблять их в процессе коммуникации, используя при этом полученные навыки и знания, а также его способность адекватно решать связанные с данными процессами задач определяют уровень сформированности лексической компетенции у этого обучающегося.

Лексическая компетенция обучающегося является также языковой основой коммуникативной компетенции. Они могут рассматриваться как взаимозависимое единство: лексическая компетенция формируется в процессе коммуникации, а коммуникативная компетенция совершенствуется по мере развития и дальнейшего совершенствования лексической компетенции.

Таким образом, в методике работы над лексикой выделяется 3 этапа: предъявление нового материала, его семантизация; этап тренировки и закрепления лексической единицы в однотипных речевых ситуациях; этап создания динамичных лексических речевых связей, т.е. этап, на котором обучающиеся могут употребить слово для решения коммуникативной задачи. После прохождения обучающимся этих этапов, лексическая единица будет находиться в долгосрочной памяти, а значит перейдет в активный словарный запас, и может быть употребляться в дальнейшем для решения коммуникативных задач.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Баграмова, Н. В. Лингвометодические основы обучения лексической стороне устной речи / Н. В. Баграмова. – Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 221 с.
2. Беляев, Б. В. Основы усвоения лексики иностранного языка : пособие для преподавателей и студентов / Б. В. Беляев. – Москва : Просвещение, 2014. – 136 с.
3. Коган, Е. Я. Компетентностный подход и новое качество образования. Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию / Е. Я. Коган ; под ред. А. В. Великановой. – Самара : Профи, 2001. – 174 с.
4. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 7–11.
5. Мильруд, Р. П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 9–16.
6. Романович, А. Ю. Роль учителя в формировании лексической компетенции / А. Ю. Романович // Язык. Коммуникация. Культура : сб. науч. тр. – Курск, 2012. – 90 с.

УДК 378.4

Алиса Аббясовна Дашкина

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

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Социальная нестабильность современного общества, трансформация системы ценностей, снижение уровня жизни большей части населения, изменение престижа многих профессий и сфер деятельности привели к ряду негативных последствий, которые осложняют процесс социализации студенческой молодежи.

Выбор профессии – задача сложная и достаточно парадоксальная. С одной стороны, каждая профессия – это сложный мир, на ознакомление с которым нужны годы учебы и адаптации молодого специалиста к профессиональной общности. С другой стороны, прежде чем выбрать какую-либо профессию, надо уже заранее знать, из чего выбираешь. В настоящее время наблюдается невысокий престиж науки, профессий материального производства и выпускников больше привлекает возможность заняться такой деятельностью, которая позволит быстро заработать деньги и, тем самым, обрести самостоятельность [1].

Занимаясь изучением данного вопроса, весной 2019 года было проведено исследование, направленное на выявление особенностей профессионального самоопределения студентов педагогических специальностей Пензенского государственного университета. С помощью анкетного опроса предстояло узнать, собираются ли студенты работать в будущем по своей специальности, а также выявить причины выбора дальнейшего профессионального пути (в опросе приняли участие 80 респондентов – студенты с 1 по 4 курсы очной формы обучения).

При ответе на вопрос «Какова Ваша главная цель получения высшего образования?» большинство респондентов выбрали варианты: «возможность получить диплом, иметь профессию» (44 %) и «возможность реализовать себя в дальнейшем» (30 %). И только 16 % студентов выбрали вариант «устроиться на работу», что свидетельствует о том, что будущее трудоустройство не является основной целью получения высшего образования (рис. 1).

При ответе на вопрос о мотивах выбора направления подготовки высшего образования были получены следующие результаты: большинство студентов осознано подошли к выбору будущей профессии (51 %), поступили туда, куда хватило баллов (29 %), и по совету друзей или родственников (15 %). Отметим, что у студентов преобладают прямо противоположные мотивы, одни целенаправленно готовились для поступления на выбранное направление, другие попали совершенно случайно.



Рис. 1. Распределение ответов на вопрос: «Какова Ваша главная цель получения высшего образования?» (%)

Так же разделилось мнение респондентов по поводу планов на будущее после окончания бакалавриата: большинство решили продолжить обучение по выбранному направлению (35 %) и устроиться на работу (34 %), остальные планируют продолжить обучение по другому направлению подготовки (13 %), создание семьи и рождение детей (9 %).

При ответе на вопрос «Планируете ли Вы работать по направлению, полученному в университете?» получены следующие результаты: 41 % респондентов ответили, что хотели бы работать, если появится такая возможность и 35 % обязательно будут работать по специальности. Но есть студенты, которые не воодушевлены подобными идеями, склонны скорее к отрицательному ответу (15 %), и никогда не хотят связывать свою жизнь с профессией педагога (6 %) (рис. 2).



Рис. 2. Распределение ответов на вопрос: «Планируете ли Вы работать по направлению, полученному в университете?» (%)

Стоит отметить, что влияние на дальнейшее профессиональное самоопределение оказывает именно мотив выбора направления подготовки. Большинство студентов, выбравших направление обучения осознанно, планируют в будущем связать свою жизнь с данным видом профессиональной деятельностью.

При ответе на вопрос о причинах неготовности работать по направлению подготовки студенты могли выбрать несколько вариантов ответа и были получены следующие результаты: низкая оплата труда (63 %), требования к опыту работы (26 %), большое количество «бумажной работы» (28 %), снижение престижа профессии (21 %), отсутствие возможности карьерного роста (16 %), а также невостребованность на рынке труда и эмоциональная напряженность работы (рис. 3).

Отдельный блок анкеты содержал вопросы, касающиеся качества образовательного процесса. Анализ полученных данных показал, что большинство респондентов (64 %) считают, что им вполне достаточно полученных теоретических знаний для их будущей профессиональной деятельности, при этом 26 % считают их недостаточными.



Рис. 3. Распределение ответов на вопрос: «Назовите основные причины, по которым Вы не хотите работать по выбранному направлению подготовки?» (%)

При оценивании качества практических знаний 50 % студентов считают их достаточными, 44 % опрошенных указали, что им не хватает практических навыков. Можно сделать вывод о том, что студентам не хватает практики в освоении будущей профессии, и как следствие, нет возможности применить полученные теоретические знания.



Рис. 4. Распределение ответов на вопрос: «Как вы считаете, достаточны ли теоретические знания, полученные в университет для Вашей будущей профессиональной деятельности?» (%)

Отметим, что особое значение в профориентационной работе со студентами следует уделять представлениям об основных направлениях развития субъекта деятельности, а именно формированию системы теоретических знаний (о своих способностях и личностных свойствах, об окружающем мире и мире профессий), практических умений и навыков

(самопонимание и самооценка, саморазвитие, планирование профессионального пути) и положительной мотивации к избранной профессии [2].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Арон, И. С. Психологическая готовность к профессиональному самоопределению / И. С. Арон // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2010. – Т. 16, № 1. – С. 233–237.

2. Зеер, Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студ. вузов / Э. Ф. Зеер. – Москва : Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.

УДК 37.01

Андрей Валентинович Диков

г. Пенза, e-mail: an171@rambler.ru

КАК НЕ ЗАПУТАТЬСЯ УЧЕНИКАМ В СЕТЯХ ВСЕМИРНОЙ ПАУТИНЫ

Просматривая веб-страницы во Всемирной паутине, обязательно встретишь фрагменты текста или графические изображения, при наведении на которые курсора мыши, он превращается в кисть руки с вытянутым указательным пальцем. В этот момент в статусной строке браузера появляется адрес (URL) страницы или иного ресурса, который будет загружен в том случае, если щелкнуть левой кнопкой мыши.

Текст, который организован нелинейно за счет содержания в нем ссылок на фрагменты того же текста или на другие тексты или ресурсы Интернета (видео- или аудиофайлы, графические изображения, какой-либо слайд презентации и т.д.), называется гипертекстом (термин ввел Тед Нельсон в 1965 году). Документы, на которые установлены ссылки, могут находиться как на разных серверах сети Интернет, так и на том же компьютере, где находится просматриваемая страница. Сами указатели называют гиперссылками. Гиперсвязи между различными веб-документами одинаковой тематики могут выглядеть хаотично.

Сегодняшняя Всемирная паутина помимо прочих возможностей представляет собой самое большое в мире хранилище информации. Но это не обычное хранилище автономных книг или журналов, упорядоченных по алфавиту или каким-либо категориям. Устройство Веба предполагает организацию информации в виде гипертекста, который объединяет автономные источники в единое пространство. Получается, что у единого пространства много различных авторов, и, соответственно, разных точек зрения на одни и те же проблемы. Читатели гипертекста, переходя по ссылкам, могут столкнуться с противоположными взглядами или некомпетентными мнениями, или с недостоверными фактами, или скрытой рекламой и прочими вещами, заводящими в логический тупик или формирующими неверное представление о реальности.

В единое гипертекстовое пространство может интегрировать свой опус не только ученый или педагог, но и любой желающий, так как не существует каких-либо существенных ограничений для этого. Чтобы опубликовать материал в Интернете, не нужно обращаться в редакцию, собирать рецензии, выписки из ученых советов и тому подобное. Стоимость публикации в Вебе практически нулевая. Желание стать автором и набрать свой круг читателей или слушателей и зрителей сегодня есть у огромного числа людей, свидетельством чему несчетное количество обычных блогов и видеоблогов, учебных видеокурсов от не педагогов, активно рекламирующих свой продукт. Подобного рода не научные и не учебные в профессиональном смысле материалы могут легко стать часть профессиональных, благодаря установлению односторонних гиперссылок на них, что негативно отражается на восприятии коллективного гипертекста.

Модель гипертекста Всемирной паутины основана на языке разметки HTML, который совершенствуется и в настоящее время консорциум Всемирной паутины (W3C) заре-

гистрировал уже пятую версию этого языка. Развитие формата идет в сторону поддержки блочной разметки и совершенствования стилового оформления, особенно в части адаптивной верстки. Важным шагом для будущего Веба является усиление семантической компоненты формата, об этом более подробно написано в статье «Эволюция Интернета от начала до наших дней и далее» [2].

До Всемирной паутины были разработаны различные модели гипертекста, такие как ZOG, HyperCard, Intermedia и HyperTIES. Они внесли свой вклад в становлении современной концепции гипертекста. Некоторые модели продолжают развиваться, в том числе Xanadu – проект Т. Нельсона. В рамках проекта Xanadu развивалась отличная от Всемирной паутины модель гипертекста, получившая реализацию в гипертекстовой среде CosmicBook. Еще до появления гипертекста В. Буш разработал проект устройства «Мемекс», которое должно было реализовать семантическую сеть объектов, представлявших собой темы научных изысканий. В. Буш считал, что сетевая организация более адекватна семантике предметной области, нежели существовавшие к тому времени стандартные структурные способы организации информации: систематические и предметные каталоги [1].

Всемирная паутина приняла только часть концепции Т. Нельсона, «гиперссылку», и пропустила видимые взаимосвязи [3]. В CosmicBook активизация ссылки вызывает открытие окна связанного фрагмента, при этом связь графически изображается в виде «луча», соединяющего два якоря (рис. 1). Цветом выделяется ссылка на исходном документе и на связанном. CosmicBook работает с ограниченными по размеру гипертекстами, называемыми «флайтами» (flight). Интернет же представляет собой, в сущности, единый гигантский гипертекст, на наиболее популярные ресурсы которого установлены сотни и даже тысячи гиперссылок.

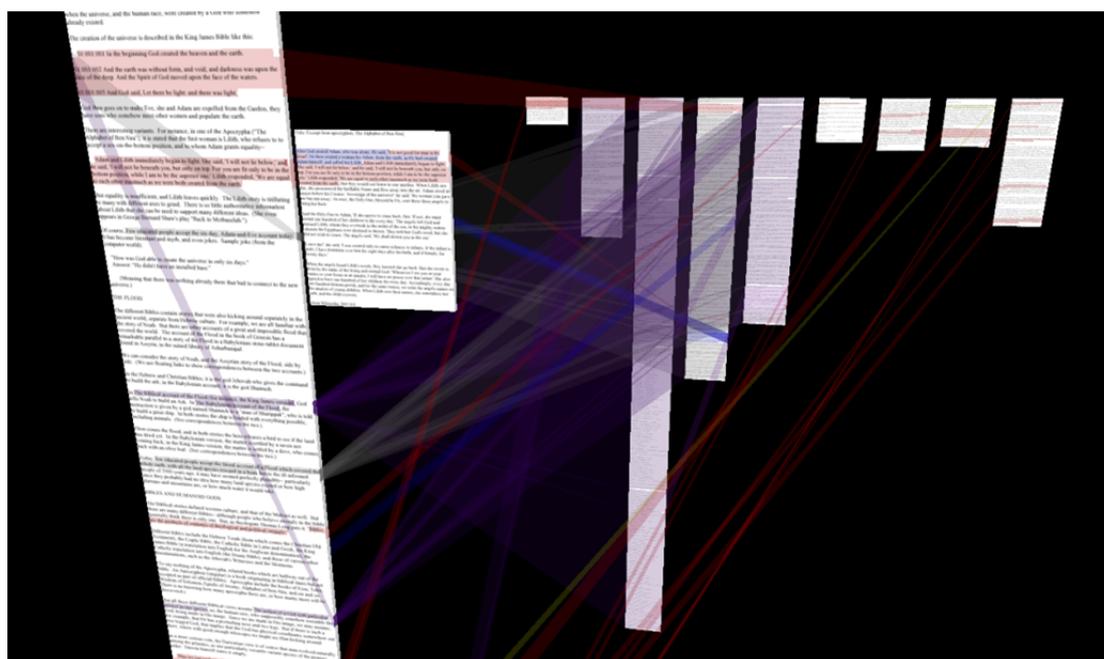


Рис. 1. Видимые взаимосвязи документов в системе CosmicBook

Каждый из разработчиков гипертекстов, слагающих Интернет, основывается на своем понимании семантической близости фрагментов, на своих ассоциативных ценностях, в то время как связи принципиально одинаковы. Возникает непосильная для ученика задача выявления семантики связей, отбора тех из них, которые следует предпочесть для продолжения навигации в контексте решаемых задач. Поэтому очень важно, чтобы учитель, давая задание ученикам по поиску информации, не просто отсылал их в Интернет, а очерчивал те места, которые следует посетить. Педагог должен четко понимать, что в сети

хранятся как образовательные ресурсы, так и другие, не имеющие значения для учебного процесса. Каждому учителю-предметнику, обладающему информационной культурой необходимо отслеживать сетевые источники учебной информации, составлять коллекции ссылок на них и делиться этим с учениками и коллегами. При этом педагогу следует учитывать особенности гипертекста Всемирной паутины:

- коллективное произведение (множество авторов);
- индивидуальное прочтение, благодаря персональному выбору гиперссылок;
- размывание функций автора и читателя,
- нелинейность (отсутствие непрерывности);
- неограниченность (нечеткость границ);
- отсутствие главного входа;
- мультимедийность.

Так как Веб стремительно развивается, то и гипертекст тоже претерпевает изменения. Помимо обычных информационных веб-страниц, стали появляться веб-приложения или сервисы. Например, появилась технология Вики, которая позволяет автоматически генерировать единый гипертекстовый документ на основе введенных статей. Движок Вики по определенным декларируемым правилам связывает статьи гиперссылками, которые он делит на внутренние и внешние. Название статьи является потенциальной ссылкой на эту статью в тексте других статей внутри документа.

Информационных веб-страниц в Интернете насчитывается миллиарды. Чтобы можно было быстро найти нужную информацию, предлагаются каталоги и поисковые системы. Это тоже гипертекстовые веб-страницы, но первые составляются людьми, а вторые программами (роботами). Алгоритмы у разных поисковых систем немного отличаются и не раскрываются в связи с коммерческими интересами. Но важно отметить, что отбор страниц по ключевым словам и «осмыслению» роботами содержания веб-страниц очень далек от совершенства, вследствие чего учащийся получает часто не валидную информацию. Представляется важным для повышения качества отбора и выбора информации маркировать ее по сфере принадлежности:

- учебный материал;
- научный;
- персональное мнение;
- материал от коммерческой организации;
- религия;
- искусство;
- политический ресурс.

К образовательным ресурсам Интернета из данного перечня можно отнести только учебный и научный материал [4]. Важной задачей педагога в условиях постоянного роста объемов и скорости обновления знаний является организация самостоятельной поисковой и исследовательской работы учащихся и применение ими полученных знаний на практике. Для решения такой задачи учителю самому необходимо хорошо разбираться в устройстве функционирования Всемирной паутины, механизмах отбора и выдачи информации в поисковых системах, типах информационных источников, авторском праве и лицензиях, медиасервисах и информационной безопасности. Кроме того, современный учитель, создающий методические и учебные материалы имеет потребность и навыки размещения их в профессиональных социальных сетях с целью обмена знаниями.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Демин, И. С. Многослойная модель гипертекста / И. С. Демин // Вестник Томского государственного технического университета. – 2003. – Т. 9, № 2. – С. 199–203. – URL:http://vestnik.tstu.ru/rus/t_9/pdf/9_2_006.pdf
2. Диков, А. В. Эволюция Интернета от начала до наших дней и далее / А. В. Диков // Школьные технологии. – 2019. – № 2. – С. 3–8.
3. Nelson, T. H. The Xanadu parallel Universe / T. H. Nelson. – URL: <http://xanadu.com/xUniverse-D6> (дата обращения: 27.05.2019).

4. МакЭндрю, П. Открытые образовательные ресурсы и права интеллектуальной собственности. Аналитическая записка / П. МакЭндрю, К. Кроппер // ЮНЕСКО. – 2011. – URL: <http://ru.iite.unesco.org/publications/3214680/>

УДК 378

Светлана Александровна Догадина

г. Пенза, e-mail: SV1769@yandex.com

ФАКТОРЫ, ОКАЗЫВАЮЩИЕ ВЛИЯНИЕ НА АДАПТАЦИЮ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Интернационализация образования является одним из приоритетных направлений в деятельности высших учебных заведений, которое предполагает тщательное изучение проблем адаптации иностранных студентов к обучению в вузе. Этот вопрос, научный интерес к которому возник в мировой науке в начале XXв., до сих пор остается одним из самых сложных и теоретически многозначным. Массовые миграционные процессы, ускорение ритма социальных изменений в мировом сообществе – основные причины активного изучения адаптации иностранных граждан учеными различных направлений гуманитарных наук мирового сообщества.

Такая категория мигрантов, как «иностраннный студент», была определена зарубежными учеными в 1960-е гг. Именно в это время были выделены: позитивный фактор адаптации – критерий «общения» и потенциально опасный – чрезмерная идентификация с чужой культурой – «эффект двойной принадлежности». В последующие годы исследователями были разработаны следующие стратегии аккультурации иностранных мигрантов: ассимиляция (полное признание ценностей и норм чужой культуры с отказом от своих); сепарация (полное отрицание чужой культуры); маргинализация (потеря идентичности со своей культурой и отсутствие с другой); интеграция (идентификация себя и со старой, и с новой культурой).

В последнее время учеными был сделан вывод о том, что основной целью аккультурация должна стать интеграция, а не ассимиляция иностранного студента. Они считают, что чрезмерная идентификация со своей или с чужой культурой может привести к возникновению коммуникативных барьеров и, как следствие, к трудностям в коммуникации.

Если взять для примера Пензенский государственный университет, то ассимиляция наиболее заметна у тех иностранных студентов, которые планируют остаться после обучения в России. Обычно это единичные случаи. В основном молодые люди не готовы воспринимать традиции и культуру чужой страны и пытаются создать свои этнические группы, в которых сохраняются нормы и ценности родной страны. Поэтому одна из задач в адаптации иностранных граждан – это необходимость научить молодых людей взаимодействовать с другими этническими группами, сохраняя тождественность со своей культурой.

О. Ф. Алексеева, В. Г. Асеев, О. А. Воскресасенко, А. Л. Мацкевич, Робалде, Т. Н. Ронгинская, А. Л. Свенцицкий, С. В. Сергеева и др. утверждают, что адаптация сводится не только к приспособлению к новым условиям в вузе, но и предполагает развитие личности студента. Так, И. О. Кривцова считает, что адаптация студентов-иностранцев к образовательной среде российского вуза представляет собой «многофакторный процесс вхождения, развития и становления личности студента-иностранца в образовательном пространстве вуза в рамках комплексного сочетания и взаимодействия информационно-функционального и социокультурного полей» [2, 284].

Иностранцам приходится не только, как и любому первокурснику принимающей страны, осваивать новый вид деятельности – учебно-профессиональную, но и преодолевать социальные, нравственные и религиозные барьеры, адаптируясь к незнакомому социокультурному пространству [1].

В большом блоке социологических факторов у иностранного студента, в отличие от первокурсника-россиянина, существуют такие отличия, как возраст, социальное положение и тип образовательного учреждения, которое он закончил [3]. Возраст иностранных

студентов ПГУ на очной форме обучения может колебаться от 17 до 35 лет. На первый курс бакалавриата может поступить, к примеру, молодой человек 27 лет после прохождения службы в вооруженных силах своей страны, которая является обязательной для юношей, к примеру, Туркменистана. Есть случаи поступления взрослых иностранных граждан в ПГУ с целью получения образования отличного от предыдущего, полученного в своей стране, и с дальнейшей перспективой работы в Посольстве. Девушек-мусульманок в юном возрасте обычно не отпускают из семьи. Сразу после школы в ПГУ приезжают учиться только по плановому набору из таких стран, как Кыргызстан, Таджикистан, Индия. В этом учебном году присоединились арабские страны – Египет, Ливан, Йемен.

При этом необходимо отметить, что уровень подготовки у абитуриентов-иностранцев может быть совершенно разным. В общеобразовательных зарубежных и российских школах существуют различия, как в организации учебной деятельности, так и в области образовательных стандартов. Срок обучения также может быть различным.

Большая часть абитуриентов обучалась в своей стране на родном языке. И в Россию они часто приезжают, не зная русского языка. Поэтому, прежде чем поступить в вуз, им рекомендуется пройти обучение на подготовительном отделении. Это не касается абитуриентов, собирающихся проходить обучение в ПГУ с помощью языка-посредника. В бывших советских республиках «русских школ», обучающих школьников на русском языке, осталось очень мало. Поэтому из Ближнего Зарубежья, как и из Дальнего, также довольно часто приезжают иностранцы без знания русского языка.

Обучение за границей на контрактной основе могут позволить себе молодые люди из достаточно обеспеченных семей. Наравне с российскими гражданами на бюджетную основу, в соответствии с Соглашением о сотрудничестве, поступают молодые люди из Таджикистана, Кыргызстана, Украины и других стран бывшего постсоветского пространства. По данным за 2018/2019 учебный год из 1715 иностранных студентов очно на бюджетной основе обучалось 218 человек, по направлению Министерства образования РФ – 33 человека (рис. 1).

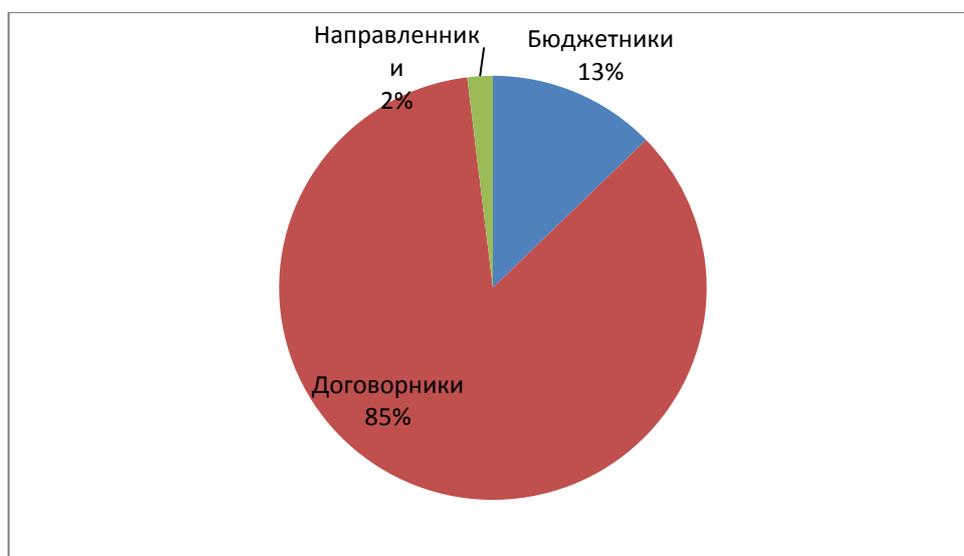


Рис. 1. Контингент иностранных обучающихся в ПГУ на 2018/2019 учебный год

Учитывая индивидуальные и социально-психологические факторы адаптации иностранных студентов, осложненные их менталитетом и религиозной направленностью, встаёт задача повышения профессиональной компетентности профессорско-преподавательского состава, осуществляющего свою профессиональную деятельность во взаимодействии с иностранными студентами, формирования готовности осуществлять педагогическое сопровождение адаптации иностранных студентов в образовательном процессе российского вуза.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Воскресенко, О. А. Адаптация иностранных курсантов к образовательному процессу военного вуза / О. А. Воскресенко, О. А. Бучнева // Высшее образование в России. – 2013. – № 7. – С. 136–140.
2. Кривцова, И. О. Социокультурная адаптация иностранных студентов к образовательной среде российского вуза (на примере Воронежской государственной медицинской академии им. Н. Н. Бурденко) / И. О. Кривцова // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 8 (1). – С. 284–288.
3. Сергеева, С. В. Педагогическое сопровождение адаптации студентов-первокурсников к образовательному процессу технического вуза : учеб.-метод. пособие / С. В. Сергеева, О. А. Воскресенко. – Пенза : Изд-во ПГТА, 2009. – С. 116.

УДК 378.016:811

Александр Александрович Ерёмин

г. Пенза, e-mail: Alebrium@gmail.com

Наталья Вячеславовна Струнина

г. Пенза, e-mail: natstrunina@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

В настоящее время существует потребность в знании выпускниками вузов иностранных языков. Современным и будущим специалистам любого профиля необходимы навыки коммуникации, как с русскими, так и с зарубежными партнёрами. Участие в международных конференциях, изучение иностранных материалов, получение опыта от специалистов других стран и налаживание зарубежных связей – всё это требует от будущих экспертов в различных областях умения общаться на иностранном языке ещё с этапа обучения в высших учебных заведениях. В такой ситуации одной из самых актуальных проблем остаётся проблема преподавания иностранных языков в неязыковых вузах.

О. И. Коваль считает, что целью обучения иностранному языку в вузе является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, то есть, владение языком в пределах курса неязыковой специальности вуза и охватывающей лексику повседневной жизни и жизни их профессиональной среды. Это подразумевает овладение обучаемым знаниями о системе изучаемого языка, которая реализуется посредством формирования языковых и речевых навыков и проявляется в производстве самостоятельных высказываний на языке и возможности участвовать в иноязычном общении [1].

Рассмотрим основные проблемы обучения иностранным языкам на примере большинства современных неязыковых вузов.

1. В некоторых высших учебных учреждениях страны при поступлении существует система тестирования абитуриентов для выявления уровня владения тем или иным иностранным языком и последующее формирование групп в зависимости от полученных результатов. Ключевое здесь то, что не во всех вузах существует подобная практика, а это означает попадание в одну группу абитуриентов с разным уровнем владения иностранным языком. Стоит отметить, что даже присутствие систем тестирования не может гарантировать правильность оценки знания языка, так как любой язык представляет собой сложную систему, состоящую из множества элементов, поэтому определить точный уровень владения иностранным языком достаточно проблематично. В перспективе обучения такая ситуация будет оказывать отрицательное воздействие не только на процесс получения новых знаний для повышения иноязычной коммуникативной компетенции, но и на процесс преподавания в целом.

2. Недостаточность опыта и практики в применении иностранных языков, а если точнее, недостаток общения с носителями языка и использования языка в естественной речевой ситуации [2], при работе с литературой, общении посредством текста, не позволяет

студентам получить достаточный уровень коммуникативных навыков для решения определенных задач. Это также затрудняет понимание языковых особенностей и формулирование собственных мыслей на другом языке. Таким образом, недостаток опыта и практики серьезно препятствует эффективному получению и использованию новых знаний.

3. Современные научные и образовательные материалы для обучения не отражают всю суть языковых диалектов и используют более литературный и научный подход в обучении. Поэтому большинство будущих выпускников не обладают достаточной компетенцией для понимания языка в общении с людьми, обладающими разной дикцией и произношением. Общение в таком случае сводится к воспроизведению некоторых типичных, ситуативно обусловленных языковых штампов [3].

4. Малое количество времени для познания большого количества особенностей языка. Срок обучения языку в 1–2 года (именно такой срок отводится на изучение иностранного языка в большинстве неязыковых вузов) явно недостаточен для нормального освоения и использования языка. Ситуация может усугубляться и разным уровнем владения языком у разных студентов, так как многим студентам приходится изучать язык с элементарного уровня, чтобы не отставать от учебного курса и воспринимать материал, который даёт преподаватель. Преподавателю в такой ситуации стоит тщательнее подбирать учебный материал и предоставлять дополнительные, индивидуальные задания в соответствии с уровнем подготовки отстающих студентов.

5. Пониженная мотивация к изучению непрофильного предмета. Недостаток мотивации заметно снижает эффективность обучения. Во многом низкая мотивация к изучению языка основывается на отрицательном опыте обучения ему на уровне среднего образования [4]. Также, студенты неязыковых вузов, как правило, ещё не представляют себе свою будущую профессию и тем более использование иностранных языков в своей сфере. Изучение любого языка требует от обучающегося большой самоотдачи, которая возможна лишь в случае высокой личной заинтересованности и мотивации. Мотивация в таком случае сильнейший фактор, влияющий на эффективность обучения, следовательно, задача преподавателя – способствовать повышению уровня мотивации.

Все проблемы достаточно связаны между собой. Для повышения уровня коммуникативной компетенции необходимо в той или иной степени решить их все.

Проблему неодинакового уровня подготовки студента необходимо решать ещё на этапе школьного образования, так как количество часов, выделенных на изучение определенного иностранного языка, в неязыковых вузах невелико и практически не позволяет решить данную проблему в рамках обучения на конкретном курсе. Самостоятельная работа студентов также играет важную роль в решении данного вопроса. Поэтому для решения проблемы, большой объем учебного материала по иностранному языку выносится на самостоятельную работу студентов, которую они должны выполнять вне рамок аудиторных занятий [5].

Что касается недостатка опыта и практики, то простого решения данной проблемы нет, но очень эффективным методом является проведение на иностранном языке различных мероприятий, таких как научно-практические конференции, фестивали. Подобные мероприятия помогают овладеть коммуникативными умениями не только в повседневном, но и в профессиональном общении, что необходимо будущим инженерам, программистам и специалистам других технических сфер.

Решение проблемы, связанной с пониженной мотивацией, является ключевым. Высокий уровень мотивации у студентов позволяет им лучше усваивать информацию, повышает работоспособность, способствует эффективному применению полученных знаний и формированию иноязычной коммуникативной компетенции. Благодаря положительному настрою и личной заинтересованности, студенты стремятся овладеть иностранным языком на достаточном коммуникативном уровне, что помогает решить ряд других проблем, связанных с процессом обучения.

На сегодняшний день решение вышеперечисленных проблем – достаточно сложная и важная задача, но как только решение будет найдено, уровень владения иностранным языком студентов и качество образования значительно увеличатся, что повлечёт за собой рост выпускников, способных перенимать и использовать зарубежный опыт.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Коваль, О. И. Проблемы преподавания иностранного языка в неязыковом вузе / О. И. Коваль // Великие реки : тр. конгресса 16-го Междунар. науч.-пром. форума. – Нижний Новгород, 2014. – С. 245–246.
2. Сеницына, Т. А. Преподавание иностранного языка для студентов неязыковых вузов / Т. А. Сеницына // Развитие образования, педагогики и психологии в современном мире : сб. науч. ст. – Москва, 2016. – С. 111–115.
3. Евдоксина, Н. В. Психологические особенности изучения иностранных языков студентами технических вузов / Н. В. Евдоксина // Вестник Астраханского государственного университета. – 2007. – № 2. – С. 275–276.
4. Чалова, В. А. Мотивация в процессе обучения иностранным языкам в неязыковых вузах / В. А. Чалова // Сборник тр. 19-й Междунар. науч.-практ. конф. – Красноярск, 2019. – С. 142–147.
5. Батунова, И. В. Процесс обучения иностранному языку в неязыковых вузах / И. В. Батунова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2017. – № 1 (55). – С. 25–27.

УДК 372.834

Александр Михайлович Ефремкин

г. Пенза, e-mail: eamdom@mail.ru

КВЕСТ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРАВОВЕДЕНИЮ

Предмет «Правоведение» входит в блок обязательных дисциплин гуманитарного модуля и изучается студентами всех направлений и профилей подготовки. Для многих студентов данный предмет не является основным и не вызывает большого интереса. В связи с этим возникает необходимость использования различных педагогических технологий для стимулирования учебной деятельности обучающихся. Одним из направлений является использование игровых технологий.

Многие исследователи считают, что необходимо активнее применять данные технологии, поскольку они способствуют развитию мышления, способности эффективно действовать и принимать оптимальные решения за короткое время в условиях динамично изменяющихся условий среды [1, 9].

Игровые технологии достаточно успешно используются в преподавании различных дисциплин, в частности психологии [2]. Ничто не мешает задействовать данный способ активизации обучающихся на занятиях по правоведению и применить одну из игровых технологий, известную под названием «квест».

Дисциплина «Правоведение», как правило, изучается на первом или втором курсах. У студентов в памяти ещё остаются знания, полученные в школе на уроках обществознания и права. Кроме того, можно опираться на сведения о правовых аспектах общественной жизни, имеющиеся у всех людей (в том числе и у студентов) на бытовом уровне.

Студентам предлагается во время проведения занятия разработать игру-квест на правовую тематику. Тема игры может затрагивать как отдельные отрасли права, которые изучаются на данном занятии, так и носить более общий характер.

Вспомним, что такое квест. Квест – изначально это жанр компьютерных игр, которые подразумевают решение головоломок и задач, требующих от игрока умственных усилий [3]. Затем данный подход стал использоваться для обозначения любых мероприятий игрового характера, проводимых в различных сферах деятельности, в которых используется общий принцип организации и схожие правила проведения.

Основные правила.

Группа делится на команды по 4–6 человек, каждая из которых разрабатывает свой вариант игры. Наличие нескольких команд создаёт элемент соревновательности и дополнительно стимулирует учебную активность студентов.

Примерная длительность квеста – десять этапов. Меньшее количество станций не позволяет раскрыть тематику занятия и не даёт студентам возможности проявить себя. Большое количество станций чрезмерно затягивает процесс разработки игры и её последующего прохождения другими командами.

При разработке заданий команды могут использовать один из трёх основных принципов: 1) выполнение каждого задания даёт ключ к последующему заданию, сами задания логически связаны друг с другом, находятся в определённой последовательности, без выполнения одного задания нельзя выполнить следующее и дойти до финиша; 2) выполнение каждого задания даёт ключ к итоговому заданию, сами же задания могут быть не связаны друг с другом, выполнение одного задания не зависит от другого, но влияет на выполнение итогового задания; 3) сочетание первого и второго подходов.

Задания должны быть разнообразными и включать в себя различные варианты проверки знаний по теме. Это могут быть задания на знание терминов и определений, когда требуется дать правильный развёрнутый ответ или решить шараду, ребус или головоломку, либо найти соответствие между предложенными терминами и определениями. Это может быть задание на решение практической ситуации. Это может быть задание, намеренно составленное неправильно («найди ошибку»).

Сюжет игры, оформление отдельных заданий и самого квеста никак не ограничиваются, т.е. команды могут проявить своё творчество в рамках заданной темы в широких пределах.

Также изначально не регламентируется поведение отдельных участников команды во время разработки заданий и прохождения чужих квестов. Просто заранее говорится о возможности получения дополнительных баллов за активность.

В обязательном порядке наряду с разработкой заданий команды должны представить свои ответы на них (ключи), которые в дальнейшем остаются у преподавателя, выступающего в качестве арбитра. Это необходимо, чтобы оценивать правильность предполагаемых ответов.

После того, окончательный вариант игры будет представлен всеми, команды обмениваются разработанными заданиями и начинают прохождение квеста на время. Победителем считается команда, которая быстрее всех пройдёт квест и правильно выполнит все задания.

Оценивание студентов осуществляется в два этапа. На первом этапе оценивается разработка квеста. Во внимание принимается разнообразие и сложность представленных заданий, соответствие тематике занятия, соблюдение последовательности заданий (соответствие логике квеста), правильность предполагаемых ответов на разработанные задания.

На втором этапе оценивается прохождение командами чужих квестов. Победившая команда получает большее количество баллов по сравнению с другими. Возможен вариант, когда перед прохождением квеста оговаривается количество баллов в зависимости от занятого места.

Дополнительными баллами можно поощрить студентов, принявших наиболее активное участие в разработке заданий для своего квеста, а также в прохождении чужого. Кроме того, можно поставить распределение баллов, полученных во время занятия, в зависимости от степени активности каждого участника команды.

Как показывает опыт использования данной технологии, на занятии не остаётся равнодушных студентов. И разработка своего квеста, и прохождение чужих проходят весьма бурно, в обстановке соревнования, с огоньком. Всё это способствует активизации учебного процесса и пробуждает интерес к изучаемому предмету.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Князев, А. М. Основы применения игровых технологий в профессиональной подготовке : учеб.-метод. пособие / А. М. Князев. – Москва : Институт повышения квалификации работников телевидения и радиовещания, 2003. – 98 с.
2. Ефремкина, И. Н. Игровые технологии в преподавании психологических дисциплин в вузе / И. Н. Ефремкина // Актуальные проблемы профессионального образования в техническом вузе и пути их решения на современном этапе : сб. науч. ст. Междунар.

науч.-практ. конф. (г. Пенза, 21 октября 2014 г.) / под общ. ред. С. В. Сергеевой. – Пенза : Изд-во ПГТУ, 2014. – С. 55–60.

3. Википедия – свободная энциклопедия. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Квест> (дата обращения: 29.10.2019).

УДК 373.2

Анастасия Андреевна Жданова

г. Пенза, e-mail: zhdanova_1997@bk.ru

ХАРАКТЕРИСТИКА СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Речь – это основное средство общения. Владение четкой и грамотной речью является одним из важнейших условий всестороннего развития человека. Формирование этого процесса начинается с самого рождения, поэтому сегодня особое внимание уделяется речи детей. Чем богаче и правильнее речь ребенка, тем шире его возможности в познании окружающей действительности, тем активнее осуществляется его психическое развитие. Правильная речь ребенка позволяет легко выражать свои мысли, увереннее вступать в контакт не только со сверстниками, но и с взрослыми.

Кроме того, в процессе развития ребенка формируются высшие формы познавательной деятельности, способность к понятийному мышлению. Овладение ребенком речью способствует осознанию, планированию и регуляции его поведения. Речевое общение создает необходимые условия для различных форм деятельности и участия в коллективном труде.

Если речевая деятельность ребенка недостаточно сформирована, то это оказывает негативное влияние на все сферы личности ребенка, что проявляется в затруднениях его познавательного развития, снижении продуктивности запоминания, нарушениях логической и смысловой памяти, трудностях овладения мыслительными операциями.

В связи с этим возрастает необходимость в своевременном формировании правильной речи, что в случае с детьми, имеющими речевые нарушения, представляется максимально затруднительным процессом.

На сегодняшний день постоянно растет число детей с дефектами речи, диапазон которых начинается с незначительных нарушений звукопроизношения и заканчивается тяжелыми системными нарушениями. Самым распространенным среди них является общее недоразвитие речи (ОНР), которое определяется как различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллект [2].

Впервые теоретическое обоснование этого термина было сформулировано в результате многоаспектных исследований различных форм речевой патологии у детей дошкольного и школьного возраста, проведенных Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии.

Также Р. Е. Левиной [2] были описаны типичные проявления ОНР, среди которых она выделяет позднее появление речи, бедный словарный запас, наличие аграмматизмов и нарушения звукопроизношения и фонемообразования.

Автором подчеркивается, что недоразвития речи могут варьироваться от полного ее отсутствия или лепетного состояния до развернутой речи, но с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития.

В зависимости от степени тяжести речевого дефекта Р. Е. Левиной [2] различаются три уровня речевого развития.

Первый уровень речевого развития, согласно мнению автора, характеризуется полным или почти полным отсутствием средств общения в том возрасте, когда у нормально развивающегося ребенка навыки общения в основном сформированы. Р. Е. Левина [2] подчеркивает, что при составлении рассказа о каком-либо событии, дети испытывают зна-

чительные трудности и могут назвать лишь отдельные сильно искаженные слова, поскольку фразовая речь у таких детей почти полностью отсутствует.

Характеризуя второй уровень речевого развития, Р. Е. Левина [2] отмечает возрастание речевых возможностей детей, при общении дети не только используют мимику, жесты и лепетные слова, но и употребляют достаточно постоянные, хотя и искаженные в фонетическом и грамматическом отношении, речевые средства. Также она указывает на улучшения в использовании фразовой речи детей. Согласно мнению автора, дети способны ответить на несложные вопросы, могут участвовать в беседе со взрослым о знакомых событиях окружающей жизни. Однако связная речь у детей с этим уровнем речевого развития практически не наблюдается.

При описании третьего уровня речевого развития Р. Е. Левина [2] подчеркивает имеющиеся у детей отдельные пробелы в фонетике, лексике и грамматике. По мнению В. П. Глухова [1], дети 5–6 летнего возраста с этим уровнем речевого развития уже пользуются развернутой фразовой речью, но при пересказе и составлении описательных и сюжетных рассказов по картинкам, указанные пробелы выражаются в большей степени. Также, с точки зрения автора, процесс развития связной речи и переход от диалогической формы речи к контекстной оказывается затруднительным, вследствие ограниченности словарного запаса и, кроме того, отставания в овладении грамматическим строем родного языка.

Благодаря специальным исследованиям, которые проводились группой ученых, было установлено, что старшие дошкольники с ОНР третьего уровня речевого развития, по сравнению с нормально развивающимися сверстниками, значительно отстают в овладении навыками связной монологической речи. У детей с ОНР отмечаются трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления.

В современной логопедии делается акцент на развитие связной речи у детей с общим недоразвитием речи, поскольку связная речь является главным достижением дошкольного возраста, и это во многом определяет готовность этих детей к обучению в школе.

Из вышесказанного следует, что целенаправленное формирование связной речи имеет важнейшее значение в общей системе работы с детьми с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста и является актуальным вопросом логопедической науки.

Связная речь является предметом изучения многих наук: психологии, лингвистики, психолингвистики, методики изучения языка. В связи с этим, единой трактовки этого понятия не существует.

По мнению отечественного психолога С.Л. Рубинштейна [3], речь называется связной, если она понятна на основе ее собственного предметного содержания. Кроме того, связность им определяется как адекватное речевое оформление мысли говорящего относительно ее понятности для слушателя.

С точки зрения лингвистики, связная речь представляет собой логически и грамматически правильно построенное высказывание, которое характеризуется самостоятельностью и законченностью.

В методике термин «связная речь» рассматривается, во-первых, как процесс и деятельность говорящего, во-вторых, как продукт этой деятельности, то есть текстили высказывание, и, в-третьих, как раздел работы по развитию речи.

Проблемой формирования связной речи у детей с ОНР занимались такие ученые как: В. К. Воробьева, В. П. Глухов, Н. С. Жукова, Т. А. Ткаченко и другие. Благодаря многочисленным исследованиям были выявлены особенности протекания процесса формирования связной речи, а именно нарушения связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, выраженная ситуативность и фрагментарность речи. Кроме того, дети затрудняются в программировании и грамматически правильном оформлении высказываний, отборе материала для составления связного, последовательного рассказа.

Исходя из этого, формирование связной речи у детей с ОНР относится к числу важнейших задач логопедической работы с дошкольниками и имеет первостепенное значение. Работа по развитию связной речи, представляющая собой целенаправленную педагогическую деятельность, обеспечивающую эффективное освоение словарного состава родного языка, определяет те основы, которые станут базой для развития мышления, речи, становления социальных контактов, и, соответственно, формирования личности в целом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В. П. Глухов. – Москва : Изд-во АРКТИ, 2002. – 144 с.
2. Волкова, Л. С. Логопедия : учеб. для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – Москва : ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург, 2000. – 487 с.

УДК 376.4

Раиса Александровна Жидкова

г. Пенза, e-mail: raisa.Jidkova@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕМОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ХИМИИ

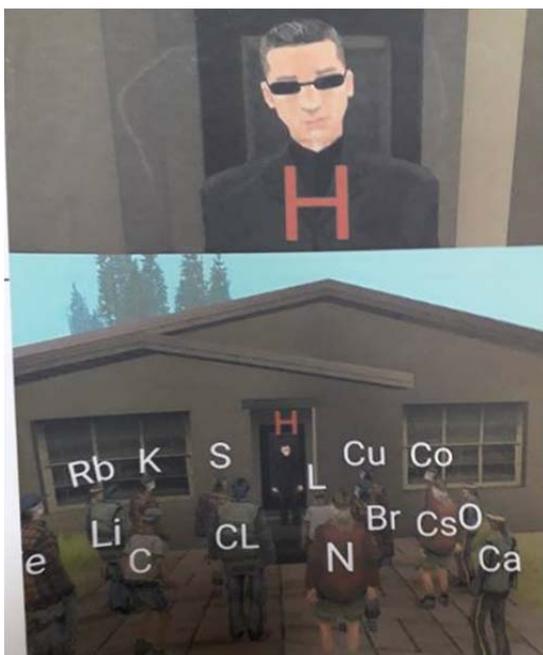
После прочтения статьи в журнале «Химия в школе» об использовании мемов, в голову пришла мысль повторить этот интересный опыт. Из источников стало ясно, что мемы достаточно активно используются в практике преподавания [1]. Причем обзор Интернет-пространства показывает, что, в первую очередь, мемы практикуют в обучении иностранным языкам «для формирования грамматических и лексических навыков и развития речевых умений» [2]. Между тем, как указывает Ольга Ткаченко из Омского государственного технического университета, если считать мем способом визуализации, то он позволяет развивать «визуальное мышление, у которого выделяют несколько функций: познавательную, коммуникативную, методологическую» [5]. «Познавательная функция заключается в познании объекта через образ, создаваемый автором мема, коммуникативная – в способности автора объяснять проблему или задачу через образ, методологическая – строить исследования с учетом особенностей структуры и морфологии объекта» [4]. Известно, что концепция мема и сам термин были предложены эволюционным биологом Ричардом Докинзом в 1976 году в книге «Эгоистичный ген». Важное свойство мема – заложенная в нем способность мгновенно «вцепляться» в память и легко распространяться как в кругу лично знакомых между собой людей, так и в крупных сетевых сообществах. Иными словами, мем, как способ визуализации мышления имеет большой образовательный потенциал при правильном его использовании: он учит транслировать знание и проводить анализ. Часто обучающие мемы сравнивают с системой опорных сигналов В. Ф. Шаталова. Только мем, в отличие от опорных конспектов, несет информацию в еще более сжатой и, часто, парадоксальной форме.

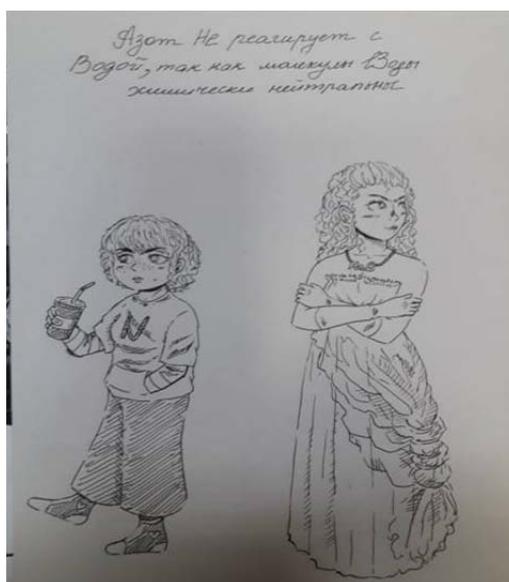
Применительно к практике преподавания химии (равно как и большинства других школьных предметов) можно выделить следующие возможные направления использования мемов: мем – как инструмент диагностики уровня сформированности знаний; мем – как элемент удивления на этапе первичной мотивации к учебной деятельности; мем – как инструмент обобщения и систематизации знаний на финальной части урока; мем – как вид творческой самостоятельной работы учащихся [1]. Использование мема на этапе первичной мотивации к учебной деятельности можно проиллюстрировать таким примером. Придя в магазин, вы просите взвесить два моль сахара. Продавец, если даже у него было все хорошо с химией, растеряется. Это можно изобразить в виде мема. Благодаря яркому образу идея, которую этот образ выражает, надолго остается в памяти, способствуя прочности приобретенных знаний. В итоге навык решения задачи с применением понятия «моль» оказывается в сознании учащегося связан с ярким, запоминающимся образом, который легко восстанавливается в памяти при необходимости решить сходную задачу. Использование мемов в качестве дидактического инструмента для самодиагностики подразумевает следующий подход: сюжет картинки становится понятным и, возможно, создает комиче-

ский эффект, если учебный материал соответствующих разделов усвоен учащимся. Для применения этого инструмента было бы целесообразно иметь специально разработанную библиотеку мемов, где каждому учебному разделу сопоставлен комплект мемов разного уровня сложности. Над созданием такой библиотеки многие учителя уже работают. Еще одно важное направление использования мемов в обучении (в том числе, в обучении химии) – развитие творческой активности учащихся. Завершая изучение очередного учебного раздела, учитель может предложить учащимся самостоятельно разработать сюжеты мемов, в которых изученный учебный материал претерпевал бы соответствующую трансформацию, становясь сюжетом мема. Здесь, конечно, должны быть выдержаны необходимые ограничения, связанные с нормами используемого языка, дидактическим характером мемов и определенными границами смеховой культуры. При соблюдении этих принципов самостоятельное продуцирование учебных мемов может послужить не только развитию творческой инициативы учащихся, но и закреплению учебного материала, поскольку для самостоятельной интерпретации знания в форме, отличной от оригинальной (оригинальная форма – текст, преобразованная форма – закодированная картинка), потребует от автора полноценной интериоризации изученного материала. Естественно, что качество сконструированных учащимися мемов будет варьироваться в широком диапазоне, но лучшие работы могут постепенно пополнять дидактический ресурс учителя, превращаясь из результатов обучения в средства обучения.

Таким образом, мемы, ставшие важной частью коммуникативной культуры в сетевой среде, обладают значительным дидактическим потенциалом. При правильном подходе они могут стать отличным подспорьем учителю, содействуя развитию познавательной мотивации, а также выступая в качестве инструмента самодиагностики уровня сформированности знаний и средства обобщения и систематизации учебного материала. Кроме того, использование мемов в практике преподавания позволяет педагогу и обучающимся находиться в общем семантическом поле современной культуры. Проведя анкетирование старшеклассников по теме, стало ясно, что они знакомы с различными видами мемов. Были продемонстрированы образцы по химии и предложено ребятам составить самим мемы по пройденным темам: 9 класс – «Основные классы соединений»; 10 класс – «Предельные углеводороды»; 11 класс – «Газообразные, жидкие и твердые вещества». Ребята проявили свое творчество. Созданные ими мемы, используем как дидактический материал в работе.

Мемы, созданные школьниками.





БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Головнер, В. Н. Мемы в обучении химии / В. Н. Головнер, С. Степаньянц, Э. Атоян // Химия в школе. – 2019. – № 3. – С. 16–18.
2. Голубева, А. М. Мемы как феномен культуры / А. М. Голубева, Т. А. Семилет // Культура и текст. – 2017. – № 3. – С. 193–203.
3. Калугин, А. М. Интернет-мемы как средство формирования интереса у учащихся к уроку истории / А. М. Калугин // Вестник науки и образования. – 2017. – Т. 1, № 12 (36). – С. 88–91.
4. Скрыпникова, Ю. О. Мемы в обучении иностранному языку / Ю. О. Скрыпникова // Основные вопросы теории и практики педагогики и психологии : сб. тр. науч.-практ. конф. – Омск, 2017. – Вып. 2.
5. Ткаченко, О. Н. Развитие визуального мышления в современной культуре / О. Н. Ткаченко // Омский научный вестник. – 2014. – № 4 (131). – С. 198–200.

УДК 378.147

Екатерина Геннадьевна Журавлева

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

Мария Владимировна Глебова

г. Пенза, e-mail: mvmorgun@mail.ru

Ольга Владимировна Якунина

г. Пенза, e-mail: yakunina-o@list.ru

О ФОРМИРОВАНИИ У БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» (ПРОФИЛЬ «МАТЕМАТИКА») УМЕНИЙ КРИТИЧЕСКИ МЫСЛИТЬ

В современном мире о важности критического мышления при огромном потоке получаемой информации нет сомнений. Человек должен уметь воспринимать новую информацию, тщательно и критично ее исследовать, проверять отдельные идеи на возможность их дальнейшего использования. Поэтому формирование умений критически мыслить является одной из базовых форм подготовки к успешной жизнедеятельности в информационном обществе. Критичность позволяет продуктивно мыслить, объективно оценивать и отбирать нужную информацию с точки зрения ее истинности, достоверности. В результате возникает необходимость целенаправленного формирования этого умения, начиная со школьной скамьи и продолжая при обучении в высшем учебном заведении. Но как его сформировать? В данной статье рассмотрим, как можно продолжить процесс формирования умений критически мыслить у бакалавров – «будущих учителей математики».

В концепции вузовского обучения педагогического направления, «где целью является формирование культуры личности, важную роль играет дисциплина «Математика», как дисциплина общекультурного характера» [1] для всех профилей направления «Педагогическое образование». Математика способствует формированию у учащихся основ рефлексивной культуры мышления, одним из факторов которой является критичность мышления.

Система высшего образования призвана развивать критичность мышления, направлять студента на овладение творческими способами решения жизненных проблем, на самообразование и самовоспитание.

В процессе обучения математике значительное место отводится поиску решения и доказательству, выстраиванию рассуждений и обоснований, опровержению и проверке найденного решения. На недостаток развития критического мышления указывают следующие затруднения студентов:

- не видят ошибочность, логическую несостоятельность своих и чужих рассуждений;
- не могут найти и устранить допущенные ошибки и неточности;
- не могут грамотно организовать проверку решения или доказательства;
- испытывают затруднения при необходимости объяснить причину допущенной ошибки, раскрыть ее суть, провести опровержение ложного тезиса или несостоятельного рассуждения.

«Одним из способов устранения перечисленных недостатков может быть целенаправленное формирование у студентов следующих умений критически мыслить:

- умение критично подходить к полученной информации;
- умение находить ошибки, устранять их и выявлять причины допущенных ошибок;
- умение проводить опровержение;
- умение объективно оценивать выдвинутые гипотезы и результаты их проверки» [2].

Для развития перечисленных выше умений в процессе обучения бакалавров направления подготовки «Педагогическое направление» профиля «Математика», можно рекомендовать работу в следующих направлениях:

1. Использовать задания, направленные на формирование выделенных умений, непосредственно в процессе обучения на занятиях по математике.

На занятия по математическим дисциплинам можно рассматривать задачи с так называемой некорректной формулировкой *условия*. Например, задачи с «двухсмысленными» конструкциями в условиях, задачи с противоречивыми данными, с неполными данными и т.п. Например, при изучении дисциплины «Алгебра» предлагается решить задачу: найти значение многочлена $f(x) = x^3 - 3x + 2$ от матрицы A , где $A = \begin{pmatrix} 1 & -5 \\ 2 & 3 \end{pmatrix}$. При такой формулировке задачи студенты часто не доводят решение до конца, не зная как быть. Поскольку в результате вычисления $A^3 - 3A$ получается матрица. В дальнейшем, к матрице прибавить число не можем, так как эта операция не определена: складывать можем только матрицу с матрицей. Как быть? Предложить студентам переформулировать условие задачи, ориентируясь на язык матриц. Вспомнить, что в роли единицы во множестве матриц выступает единичная матрица. И получить условие, «найти значение матричного многочлена $f(A) = A^3 - 3A + 2E$, где...».

Такие задачи приводят к возникновению и развитию напряженной ситуации. Например, когда студент совершает ошибку на глазах своих однокурсников, казалось бы, в простых задачах, и, осознавая провоцирующий характер учебной ситуации, он испытывает сильнейшее впечатление, надолго запоминает ошибочное действие и в дальнейшем остерегается их. Излишняя самоуверенность студентов в безошибочности своих действий ослабевает, они начинают более критично рассматривать условия других задач, приучаются к анализу воспринимаемой информации, ее разносторонней оценке. Данные умения, в дальнейшем, ложатся в основу реализации соответствующей направленной педагогической деятельности студентов.

Именно работа с такими задачами позволит показать необходимость использования умений критического мышления уже на этапе анализа условия задачи, а также как будущему учителю позволит исключить такие задачи при подборе заданий для самостоятельной работы школьников.

Без критического мышления не обойтись и в ходе *решения* задачи. Например, в дисциплине «Практикум решения задач по алгебре» при рассмотрении уравнений или неравенств, используя преобразования, необходимо критически оценивать их равносильность. Студентам предлагается ответить на вопросы: «Равносильное ли данное преобразование?», «Появятся ли посторонние корни?», или наоборот, «Не произойдет ли потеря корней в результате преобразований?» и т.п.

В процессе обучения будущих учителей математики значительное место отводится решению олимпиадных задач, которые играют важную роль в профессиональной подготовке. «Олимпиадные задачи носят нестандартный характер» [3]. На каждом этапе решения любой олимпиадной задачи по математике развивается критическое мышление: начиная от критического восприятия условия и заканчивая правильным выбором, с точки зрения реальности из условия задачи, отбором найденных решений, которое и записывается в ответ.

2. Применять полученные знания на педагогической практике. На педагогической практике студенты используют полученные знания и умения. «От того на сколько хорошо будет владеть сам учитель этими умениями зависит на сколько хорошо он сможет сформировать их у школьников» [4].

Отметим, что хотя умения критически мыслить не относятся к числу быстро формирующихся, однако они не требуют значительного временного вклада, перегружающего учебную программу вуза. Причина заключается в том, что при регулярном использовании перечисленных выше видов заданий, умения формируются параллельно с усвоением фактического материала по математике. Причем степень осознанности материала повышается. Кроме того, сформировавшиеся на достаточном уровне умения начинают оказывать положительное влияние на усвоение математического содержания и уровень профессиональной компетенции.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Глебова, М. В. Значимость математических знаний в будущей профессиональной деятельности бакалавров-психологов / М. В. Глебова, Е. Г. Журавлева // Педагогический институт им. В. Г. Белинского: традиции и инновации : сб. ст. науч. конф., посвящ. 78-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета / под общ. ред. О. П. Суриной. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2017. – С. 42–44.

2. Журавлева, Е. Г. Формирование у студентов математических специальностей педвузов критического мышления на занятиях по математическому анализу / Е. Г. Журавлева // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы : сб. ст. XI Междунар. науч.-практ. конф. «Артемовские чтения», посвящ. 70-летию Победы в Великой Отечественной войне / под общ. ред. М. А. Родионова. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2015. – С. 64–66.

3. Сухова, К. И. Цепные дроби как средство обучения решению олимпиадных задач по математике / К. И. Сухова, М. В. Глебова // Современные тенденции развития системы образования : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (г. Чебоксары, 25–28 апреля 2019 г.). – Чебоксары : Среда, 2019. – С. 205–208.

4. Глебова, М. В. Теория чисел и ее роль в подготовке будущего учителя математики / М. В. Глебова, Е. В. Широкова // Педагогические и социологические аспекты образования : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (г. Чебоксары, 25 апреля 2018 г.). – Чебоксары : Среда, 2018. – С. 384–385.

УДК 373

Анна Артуровна Запольская

г. Пенза, e-mail: andreikina2013@yandex.ru

РАЗВИТИЕ АЛГОРИТМИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ

Реалии современного образования таковы, что школа становится для ребенка не только местом получения знаний, а в первую очередь отправной точкой для развития интеллектуальных способностей и творческих задатков. К сожалению, в рамках школьного

академического часа невозможно в полной мере раскрыть мыслительные способности детей. Зачастую урок тратится лишь на объяснение новой темы и закрепление уже пройденного материала. И здесь на помощь учителю приходит внеурочная деятельность. На таких занятиях ребенок не только получает знания, но и учится решать практические задания, отвечать на логические вопросы, находить выход из нестандартных ситуаций. Образовательные стандарты последнего поколения требуют от школы подготовки личности, способной самостоятельно добывать необходимые знания, оперативно решать возникшие проблемы и без труда выходить из сложных ситуаций. Занятия внеурочной деятельностью по математике становятся отличным подспорьем для развития вышеперечисленных умений у ребенка.

Под внеурочной деятельностью в рамках реализации ФГОС НОО понимается неотъемлемая часть процесса в образовательном учреждении, направленная на успех планируемых результатов. Плодотворным для общеинтеллектуального направления внеурочной деятельности является математический материал, в частности различные математические задачи: арифметические, логические, комбинаторные, геометрические. Для того, чтобы ребенок без труда научился решать данные виды задач, ему необходимо развивать алгоритмическое мышление, стараться выработать у учащихся общие методы мышления, общие приемы подхода к любой задаче и проблеме. Алгоритм как раз является не только умственной деятельностью, а прежде всего одним из видов общих способов деятельности вообще. Понятие алгоритма охватывает все области современной математики от элементарной до высшей.

Так что же скрывается под понятием алгоритм? Под алгоритмом обычно понимают точную совокупность заданных правил решения любой из задач, описывающих порядок действий, направленных на достижение указанной цели.

Обучение алгоритмическому мышлению можно осуществлять разными способами: можно дать ученику в готовом виде, чтобы выучить наизусть, а потом зафиксировать во время выполнения упражнения, а можно «вычислить» алгоритм самими учащимися. На этот вариант уйдет большая часть времени, но он очень важен и практичен.

В целях четкого контроля за усвоением алгоритма можно использовать определенные тетради для проверочных и самостоятельных работ во внеурочное время. Задания могут быть такого вида, что решая их, ученик должен рассмотреть каждый способ решения задачи, определить алгоритм действий и четко записать каждую операцию. Благодаря таким видам задач, воспитывается не только творческое мышление, но и выработка определенных навыков. Обучение алгоритму не означает их заучивание, а наоборот предполагает самостоятельное открытие, построение, творческий процесс и формирование алгоритмов, это и есть творческий подход.

Манера пользоваться алгоритмами в практической работе становится призывом времени, мимо которого ученик не сможет пройти. Поэтому применение алгоритмического способа и развитие у школьников алгоритмического мышления становится актуальной темой на сегодняшний день.

Задания подобного рода знакомят младших школьников с разными видами алгоритмических задач и методами их решения. Выполняя задания, ученики учатся исследовать, анализировать, видеть взаимосвязь комплекса задач, работать с таблицами и блок-схемами, формируют умения алгоритмического мышления.

При работе с задачами требуется уделять больше времени на поиск и сравнение разных методов решения задач, выбирая более удобные варианты для решения, построения схем - математических моделей, умение грамотно записать собственные рассуждения. Учащимся необходимо уметь решать арифметические, алгебраические, геометрические, логические и практические задачи.

Для развития алгоритмического мышления нужно научить детей: находить общий способ действия; выделять основные, элементарные действия, из которых состоит данное; планировать последовательность выделенных действий; правильно записывать алгоритм.

Одной из важнейших задач учителя является развитие всех качеств и видов мышления, которые позволили бы детям делать выводы, обосновывать свои суждения, умозаключать, самостоятельно приобретать знания и решать поставленные перед ними задачи. Постепенному формированию алгоритмического мышления у ребенка способствуют спе-

циально подобранные учителем задания на уроках и во внеурочной деятельности. Алгоритмический подход к решению задач способствует развитию у детей умения мыслить.

Действительно, математические рассуждения с присущей им чёткостью, системой, логичностью и последовательностью представляют собой пример правильно организованного мышления. А владение математическим языком, понимание точного смысла утверждений и связей между логическими структурами в тексте задачи оказывают существенное влияние на языковое развитие личности и тем самым вносят весомый вклад в формирование и развитие мышления человека в целом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Истомина, Н. Б. Развитие универсальных учебных действий у младших школьников в процессе решения логических задач / Н. Б. Истомина, Н. Б. Тихонова // Начальная школа. – 2011. – № 6. – С. 30–35.

2. Истомина, Н. Б. Общеинтеллектуальное направление внеурочной деятельности / Н. Б. Истомина, Н. Б. Тихонова // Начальная школа. – 2015. – № 8. – С. 66–70.

3. Об утверждении и введении в действие Федерального государственного стандарта начального общего образования : приказ Минобрнауки России № 373 от 06.10.2009 (в ред. от 31.12.2015) // СПС «КонсультантПлюс». – URL: <http://www.consultant.ru>

УДК 376.4

Полина Владимировна Зими́на

г. Пенза, e-mail: zimorodok2000@mail.ru

РОЛЬ СМИ В ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ

Современное общество живет в эпоху развитых технологий, где информация обновляется ежеминутно, и новости публикуются несколько раз в день. Любой человек, так или иначе, хочет быть посвящен в те или иные новости: спорт, мода, политика, экономика и так далее. Каждый выбирает свою нишу, и за счет этого у граждан формируется взгляд на свой город, страну, мир в целом.

Когда общество выходит на новый уровень развития, то это вовсе не означает, что оно полностью отказывается от старых установок или ценностей: общественное сознание трансформируется вместе с различными аспектами, становится сложнее, может адаптироваться к окружающим условиям, но при этом сохраняет некоторые элементы прошлого, которые позволяют ему иметь данную связь, преемственность отношений, что крайне важно для сохранения благоприятной среды для развития и совершенствования.

К тому же, под влиянием данных факторов общественное сознание также воздействует на некоторые стороны жизни человека и общества в целом. Так, общественное сознание активно воздействует на сферу экономики, на духовное развитие как всего общества в целом, так и на духовное развитие отдельного человека. Все это может стать довольно серьезным толчком к тому, чтобы совершенствовать самые разные виды деятельности человека. Совершенствование видов деятельности в обычном виде влияет на развитие общества в целом, мотивирует индивида к тому, чтобы проявлять свои творческие аспекты и изменять мир вокруг себя в соответствии со своими интересами и потребностями.

Интересно было узнать, как часто люди смотрят, или читают новости, доверяют ли они СМИ, какие ресурсы используют, чтобы узнать новую информацию и т.д.

Проведенное исследование было сделано для того, чтобы узнать, насколько студенты вовлечены в жизнь общества, как часто они узнают о его изменениях, доверяют ли они источникам, где публикуются новости и используют ли они полученную информацию в своих целях.

Анкетирование проходило в Педагогическом институте им. В. Г. Белинского в двух группах по направлениям «Английский язык» и «Журналистика» дало следующее результаты.

В первой группе было опрошено 27 человек (2 юношей и 25 девушек), во второй группе было опрошено 18 человек (7 юношей и 11 девушек). На вопрос «Какое из СМИ вы предпочитаете» в группе по направлению «Английский язык» 10 % ответили «Телевидение», 3 % – «Пресса», 84 % – «Интернет» и 3 % – «Никакое». Журналисты ответили следующим образом: 25 % – «Телевидение», 13 % – «Пресса» и 62 % – «Интернет». Исходя из этого, можно сделать вывод, что абсолютное большинство предпочитает пользоваться Интернетом для поиска и просмотра новостей.

На следующий вопрос о частоте обращения к СМИ получились такие результаты: в первой группе 78 % пользуются СМИ ежедневно, 7 % несколько раз в месяц, 11 % следят за новостями время от времени и 4 % не делают этого вообще. Во второй группы ответы немного отличаются: 53 % обращаются к СМИ ежедневно, 20 % несколько раз в неделю, 7 % несколько раз в месяц и 20 % время и времени. Несмотря на то, что у журналистов должна быть большая потребность в отслеживании новостей, однако можно увидеть, что около половины опрошенных делают это не так часто.

На вопрос о том, доверяют ли они предоставленной СМИ информации, большинство студентов с направления «Английский язык» ответили, что «не всегда», «иногда да, иногда нет», 22 % сказали, что не доверяют и только 19 % ответили, что полностью доверяют тому, что пишут в СМИ. Во второй группе результаты следующие: 78 % либо доверяют частично, либо сомневаются в достоверности предоставляемой информации, либо перепроверяют ее в нескольких источниках. 11 % не доверяют СМИ вообще и только 11 % доверяют СМИ полностью. Таким образом, можно сделать вывод, что уже среди студентов абсолютное большинство людей перестало полностью доверять новостям в СМИ, потому что порой информацию искажают или предоставляют в корне неверные данные.

Причиной недоверия большинство (39 % ответивших с направления «Английский язык» и 35 % с направления «Журналистика») ответило, что информация предоставляется в искаженном виде и необъективна. Также были и другие варианты ответа: 26 % студентов, изучающих английский язык и 30 % учащихся журналистов отметили предоставление информации в интересах правительства, а не народа; 21 % и 20 % студентов с обоих направлений назвали предоставление ложной информации с целью привлечь внимание читателей/зрителей/слушателей; 8 % и 10 % указали на то, что склонны доверять своему собственному опыту; 6 % и 5 % учащихся уточнили, что имеют склонность перепроверять данную им информацию в других источниках.

Почти каждый мог задуматься, что СМИ должны быть под контролем, но кто тогда должен следить за ними? Наши студенты выбрали следующие варианты ответа: с направления «Английский язык» 26 % учащихся считают, что информацию, предоставленную СМИ должно контролировать правительство, 33 % отдают предпочтение данному вопросу «особому министерству», 22 % ответили, что контролем должен заниматься народ, 15 % решили, что никто не должен следить за СМИ и 4 % сказали, что контроль должен осуществляться в определенной мере. Во второй группе мнения тоже разделились: 10 % оставили эту работу правительству, 55 % возложили данную обязанность на «особое министерство», 15 % посчитали, что таким важным вопросом должен руководить народ, 15 % ответили, что никто не должен контролировать информацию в СМИ и 5 % распределили контроль между всеми выше перечисленными вариантами ответа.

В большинстве случаев учащиеся пользуются информацией, полученной из СМИ для учебы – 22,3 % из первой группы и 26,9 % из второй. Дальше ответы немного разнятся: 21 % студентов, изучающих английский язык, и 13,4 % журналистов, используют информацию для просвещения; 21 % и 17,3 % студентов обоих направлений пользуются информацией для самообразования; 18,4 % из первой группы и 21,4 % учащихся из второй группы применяют информацию для развлечения; 12,3 % и 13,4 % студентов используют данные, полученные из СМИ, для общения; и только 5 % учащихся на направлении «Английский язык» и 7,6 % студентов с направления «Журналистика» применяют информацию для работы.

СМИ оказывают большое влияние на жизнь людей, но как конкретно наши студенты разделились во мнениях. В первой группе 34,2 % считают, что СМИ позволяют узнать о происходящем в мире, во второй группе с данным утверждением согласились 29,6 %.

20 % учащихся на направлении «Английский язык» и 18,5 % учащихся на направлении «Журналистика» утверждают, что СМИ помогают упорядочить и проанализировать происходящие в мире события. То, что масс-медиа помогает ориентироваться в море информации, отметили 14,2 % студентов-англичан и 13 % студентов-журналистов. Немало людей, а именно 11,4 % учащихся из первой группы и 13 % учащихся из второй группы указали, что медиа предоставляет возможность рекламирования товаров и услуг. Чуть меньше студентов считают, что СМИ дают возможность всем людям участвовать в жизни государства – 10 % учащихся, изучающих английский язык, и 13 % учащихся журналистов. Средства массовой информации также выполняют немало важную функцию, как обеспечение взаимодействия различных групп общества. Данное утверждение нашло отклик у 4,2 % студентов, обучающихся на направлении «Английский язык», и у 11,1 % студентов с направления «Журналистика». Все остальные ответили, что СМИ служат только для развлечения – 5,7 % учащихся-англичан и 1,8 % студентов-журналистов.

На последний вопрос анкеты, какое средство массовой информации будет наиболее популярно в будущем, мнения разделились. Большинство учащихся, конечно же, отметило «Интернет» – 82 % студентов-англичан и 80 % студентов-журналистов. 14 % учащихся из первой группы считают, что изобретут что-то новое и 4 % полагают, что телевидение займет пост главенствующее место по вещанию новостей, как и 15 % журналистов. И лишь 5 % учащихся из второй группы отметили, что радио будет наиболее популярно в будущем.

Таким образом, для данной выборки СМИ являются непосредственным фактором, формирующим их общественное мнение. Исходя из данного опроса, можно увидеть, что большинство опрошенных студентов предпочитают пользоваться Интернетом для поиска и отслеживания новостей и делают это каждый день. Также многие обучающиеся не доверяют СМИ из-за ложной информации, которая там предоставляется. Используют полученные данные студенты для разнообразных целей: учеба, работа, самообразование и т.д. И, конечно же, преобладающее большинство полагает, что в будущем наиболее популярным СМИ будет Интернет. Именно благодаря Интернету единомышленники спланируют, благодаря телевидению граждане узнают, что происходит в стране, и анализируют действия правительства и других государственных органов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Влияние СМИ на формирование общественного мнения. – URL: <https://moluch.ru> (дата обращения: 20.10.2019).

УДК 80

Кристина Владимировна Злыднева

г. Пенза, e-mail: agata_christie90@mail.ru

ОБРАЗ СОЛНЦА В РОМАНЕ М. Ю. ЛЕРМОНТОВА «ВАДИМ»: СЕМАНТИКА И ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ НАГРУЗКА

В 1834 году был опубликован роман М. Ю. Лермонтова «Вадим», в котором писатель впервые в прозаическом произведении обозначил важные философские проблемы, волнующие молодого автора. В центре внимания история нищего горбача Вадима, который рано потерял семью и вынужден был лучшие годы юности провести в монастыре. Оказавшись за его пределами, он сосредоточил свои усилия на том, чтобы найти обидчика своей семьи и отомстить. Движимый идеей мести, он знакомится со своей сестрой, которая способна пробудить в его душе давно угасшие светлые чувства. Внутренняя борьба, переживаемая главным героем, выражается на всех уровнях, в том числе на уровне языка. Особое место в поэтике романа занимают цвето- и светообозначения – слова и сочетания слов, называющие цвет, свет и их оттенки. Одна из сфер активного употребления цвето- и светообозначений – пейзажи. В романе созданы два типа пейзажей: реалистические и романтические. Одним из центральных пейзажных образов в романе является образ солнца. По-

вышенное внимание к солнечному свету обусловлено мировосприятием писателя. Иннокентий Анненский отмечал, что «Лермонтов любил день больше ночи, любил синее небо, золотое солнце, солнечный воздух» [1]. В. М. Фишер обращал внимание, что писатель «любит яркий тропический свет и не признает полутонов севера. Тучи у него никогда не закрывают солнца» [5, 201].

Колорема *солнце* употребляется в романе 17 раз. В романе «Вадим» образ солнца употребляется в общенациональном контексте. Индивидуально-авторский подход проявляется в способах передачи нюансов солнечного освещения, выраженного, в первую очередь, с помощью лексического окружения. Солнечный свет сопровождает всех героев романа, становится элементом психологической характеристики. Лингвист Е. П. Панасова в диссертационном исследовании «Концепт *солнце* в русском языке и речи» обращает внимание на то, что в мифологии солнце предстаёт как «источник жизни и различных благ» [3, 14], в фольклоре – как символ нравственных ценностей, в первую очередь «справедливости, истины» [3, 16]. В романе такое значение реализовано в устойчивом выражении «красное солнце»: «К тому же в теперешние времена злодеи и убийцы не боятся смотреть на красное солнце, не стыдятся показывать свои лица в народе».

Панасова отмечает, что «в сознании народа присутствует понимание и практической ценности солнца» [3, 16], а также стремление одухотворить его, придав свойства живого существа.

Находясь в определённом лексическом окружении, лексема *солнце* способна создавать различные световые образы (утреннего, дневного или вечернего освещения: «*солнце* утра», «*солнце* только что начинало разгораться», «*солнце* медленно катилось по жарким небесам», «*солнце* начинало приближаться к западу», «*солнце* было низко», «лучи заходящего *солнца*», «вечернее *солнце*») и вступать в семантические отношения с другими лексемами. Создаются три синонимических ряда. Так, картины утреннего освещения создаются с помощью элементов первого синонимического ряда *солнце* утра – *рассвет* – восходящее *светило* – розовый *блеск*. Второй ряд образуют лексемы, употреблённые для изображения дневного освещения: полуденное *солнце* – ясное *солнце* – *солнце*, медленно катящееся по жарким небесам. Третий ряд образуют сочетания, описывающие вечернее освещение: низкое *солнце* – вечернее *солнце* – заходящее *солнце* – *зарница* – *закат* – *солнце*, начинающее приближаться к западу. Таким образом, в романе Вадим показан дневной цикл, связанный с перемещением солнца. Лермонтов обогащает световую палитру, создавая предпосылки для расширения семантических связей в русском языке.

Свойства солнечного света, изображённые в романе, переданы, в первую очередь, с помощью лексического окружения, обогащающего световую палитру и способствующего развитию полифункциональности светообозначения *солнце*. Так лексема *солнце* в сочетании с лексемами «вечерний», «играть», «золотой», «переливы» выполняет пейзажно-психологическую функцию. С их помощью создаётся идиллическая картина («Вечернее солнце порою играло на тёсовой крыше и в стёклах золотыми переливами»). Перед читателем разворачивается картина тихого вечера. Солнечный свет в романе сопровождает главного героя Вадима, преображая окружающий мир, позволяющий по-другому взглянуть на свою судьбу. При этом светообозначение *солнце* выполняет психологическую функцию: «...золотой луч *солнца*, скользнув мимо соломенной крыши, упал на его коленку, и Вадим, казалось, любовался воздушной пляской пылинок, которые кружились и подымались к *солнцу*». Данный пейзаж читатель видит глазами Вадима, способного найти в природе красоту, почувствовать её. Чтобы передать эту мысль Лермонтов выбирает глагол «любовался», а само светообозначение *солнце* сопровождает эпитетом *золотой*. По замечаниям исследователя лексики цвета и света в художественных произведениях (Б. Зайцева) Т. А. Ермаковской, «*золото* благодаря своему солнечному блеску является в церковной символике знаком Божественного света. Небесный Свет, открывшийся людям, освещает землю: свет солнца оживляет человека и согревает его своим теплом. <...> Золотой символизирует духовное солнце, а оно – славу Христа и тех, кто просветился божественным светом» [2, 91]. Анализируемый фрагмент следует за сценой объяснения с Ольгой, когда Вадим, наконец, рассказал правду сестре, обретя единственную родственную душу. В этот момент он испытывает тихую радость и готов соединиться с природой, но воспоминания не оставляют его и месть остаётся в сердце.

Пейзажную и пейзажно-психологическую функции выполняет лексема *солнце* во фрагментах описания монастыря. Герой романа Вадим провёл детские и юношеские годы в монастыре, который называл «тюрьмой». Однако совсем по-другому он говорит о монастыре, когда видит его освещённым солнцем: «Молиться!.. у меня в сердце были одни проклятия! – часто вечером, когда розовые лучи заходящего *солнца* играли на главах церкви и медных колоколах, я выходил из святых врат, и с холма, где стояла развалившаяся часовня, любовался на тюрьму свою». Солнечный свет словно преобразует действительность. В данном фрагменте наблюдается приём контраста, излюбленный в творчестве писателя, когда один и тот же объект или явление, имеет двойственную природу и принимает одно из значений в зависимости от угла зрения. Вадим любит блестящими главами монастыря, подобно тому, как он любит игрой пылинок на солнце.

Солнечный свет раннего утра передан в романе с помощью лексем *рассвет*, восходящее светило, розовый блеск, являющихся контекстуальными синонимами. С точки зрения функциональной нагрузки светообозначения выполняют пейзажную и символическую функции. Так, используя приём метонимии, Лермонтов называет утренний солнечный свет *блеском* в романтическом пейзаже, на фоне которого писатель с точностью психолога раскрывает внутреннее переживание героя: «Восток белел приметно, и розовый блеск змеёй обрисовывал нижние части большого серого облака, который, имея вид коршуна с растянутыми крылами, держащего змею в когтях своих, покрывал всю восточную часть небосклона; фантастически отделялись предметы на дальнем небосклоне, и высокие сосны и берёзы окрестных лесов чернели, как часовые на рубеже земли; природа была тиха и торжественна, и холмы начинали озаряться сквозь белый туман, как иногда озаряется лицо невесты сквозь брачное покрывало, всё было свято и чисто – а в груди Вадима какая буря!» В данном фрагменте создана картина рождения дня, где ключевым является образ нежного розового блеска. Р. М. Фрумкина отмечает, что *розовый* – это «очень светлый красный цвет, совсем светлый, но достаточно определённый, чтобы видно было, что он похож на красный или имеет такой оттенок» [6, 30]. Таким образом, создаётся лёгкая, почти прозрачная картина зарождающегося дня, полная нежности и красоты. Блеск не только очерчивает границы облака, но и освещает всю пробуждающуюся природу. Для описания этого процесса Лермонтов вновь использует поэтическое слово «озарять», с помощью которого в воображении читателя возникает картина волшебства, рождающегося на его глазах. И. Анненский, С. В. Шувалов отмечают, что Лермонтов, в первую очередь, психолог природы. Через её состояния он показывает, что происходит в душах его героев. Природа может дублировать, а может вступать в противоречия с внутренним миром персонажей, как это происходит в данном фрагменте. Изображая чарующий пейзаж, писатель отмечает: «всё было свято и чисто – а в груди Вадима какая буря!» Природный блеск может осветить небо, дать жизнь холмам и долинам, но не может достучаться до сердца мстительного Вадима. Лермонтов сожалеет о чёрствости героя, но оставляет его безучастным к красоте окружающего мира.

Свет вечернего солнца передан в романе с помощью синонимических светообозначений *закат* – *зарница* – красные лучи.

Свет закатного солнца передан в романе с помощью выражения красные лучи: «День угасал лиловые облака, протягиваясь по западу, едва пропускали красные лучи, которые отражались на черепицах башен и ярких главах монастыря». Благодаря лексическому окружению создаётся большое световое полотно с целой гаммой оттенков и подчёркнутым ярким сиянием, возникающим при отражении света от золотых куполов, а благодаря сопутствующей колореме, красный читатель понимает, что речь идёт о закате.

Светообозначение *зарница* использовано при описании вечернего неба во время речной прогулки Ольги и Юрия. Имея значение «мгновенной световой вспышки без грома на небосклоне ночью или вечером, отблеска далекой грозы» [4, I, 566], лексема становится символом предстоящей беды, о которой герои ещё не знают, и наслаждаются последними днями счастья (совсем скоро их ожидает разлука): «их лодка скользила неприметно вдоль по реке, оставляя белый змеистый след за собою между тёмными волнами; вёсла, будто крылья чёрной птицы, махали по обеим сторонам их лодки; <...> на западе была ещё красная черта, граница дня и ночи; *зарница*, как алмаз, отделялась на синем своде, и свежая ро-

са уж падала на опустелый берег <Суры>». Обратим внимание на то, что яркость сияния зарницы усилена сравнением с алмазом. Шувалов отмечает, что для выражения всего «яркого, блестящего, сверкающего» [7, 299] писатель выбирает сравнения с драгоценными камнями (*золото, серебро, алмаз, жемчуг, изумруд* и др.). Подобные сравнения являются наследием романтизма, провозглашающего пышность фраз и богатую образность.

Завершая исследование, отметим, что в романе создан поэтический образ солнца и обрисован полный цикл движения дневного светила. Попадая на яркий солнечный свет, герои испытывают перерождение, в их душах пробуждаются лучшие чувства. Образ солнца становится ключом к пониманию внутренних переживаний Вадима, способного не только на месть, но и прощение, а также отражает влияние Ольги на судьбу брата.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Анненский, И. Об эстетическом отношении Лермонтова к природе / И. Анненский. – Москва : Наука, 1979. – URL: http://az.lib.ru/a/annenskij_i_f/text_0410.shtml
2. Ермаковская, Т. А. Лексико-семантическое цветосветовое поле в прозе Б. К. Зайцева : дис. ... канд. филол. наук / Ермаковская Т. А. – Москва, 2001. – 159 с.
3. Панасова, Е. П. Концепт «солнце» в русском языке и речи : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Панасова Е. П. – Екатеринбург, 2007 – 24 с.
4. Словарь русского языка : в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой ; РАН, Ин-т лингв. исследований. – 4-е изд., стер. – Москва : Рус. яз. : Полиграфресурсы, 1999.
5. Фишер, В. М. Поэтика Лермонтова / В. М. Фишер // Венок М. Ю. Лермонтову : юбилейный сб. – Москва ; Петроград : Изд. т-во «В. В. Думнов, наследники бр. Салаевых», 1914. – С. 196–236.
6. Фрумкина, Р. М. Цвет, смысл, сходство. Аспекты психолингвистического анализа / Р. М. Фрумкина. – Москва : Наука, 1984. – 175 с.
7. Шувалов, С. В. Мастерство Лермонтова / С. В. Шувалов // Жизнь и творчество М. Ю. Лермонтова: Исследования и материалы : сб. первый. – Москва : ОГИЗ : Гос. изд-во худож. лит., 1941. – С. 251–309.

УДК 378

Сергей Николаевич Игошин

г. Пенза, e-mail: igoshin1808@yandex.ru

ФАКТОРЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ КОЛЛЕДЖА

В последние годы в системе профессионального образования отмечается такая тенденция, как ощутимый рост поступающих в колледжи. Это свидетельствует о том, что колледж вновь стал довольно популярным местом для получения профессионального образования и его престиж в глазах общества возрождается. Успешность профессионального становления будущих выпускников колледжа, их конкурентоспособность на рынке труда во многом определяется эффективностью адаптации студентов-первокурсников к образовательному процессу.

Проблема адаптации обучающихся колледжа на начальном этапе профессиональной подготовки занимает важное место в педагогических исследованиях. В исследованиях рассматриваются проблемы социальной (А. А. Горяйнов, А. Р. Хизриева), социально-психологической (Г. Н. Жулина, А. В. Захарова, Н. С. Трофимова, Н. С. Шпилев и др.), психологической (И. К. Пярых, Е. Н. Романова, О. В. Фадеева), профессиональной (Н. С. Амамбаева, О. А. Андриенко, А. И. Иванов, Е. М. Манакина, М. В. Миляева), дидактической (Л. Ф. Мирзаянова, Н. С. Ситдикова) адаптации обучающихся колледжа; а также психологического, психолого-педагогического и педагогического сопровождения адаптации обучающихся (К. С. Бабушкина, О. В. Дмитриева, В. Н. Куровский, Е. М. Манакина, О. С. Суртаева). Подобного рода пристальное внимание исследователей к проблеме адаптации обучающихся к образовательному процессу колледжа обусловлено как усложнени-

ем протекания адаптационных процессов в условиях информационного общества, так и ужесточением требований к содержанию и организации профессиональной подготовки.

Адаптация в научной литературе понимается как «процесс и результат внутренних изменений, внешнего активного приспособления и самоизменения индивида к новым условиям существования» [2, 17]. Адаптация обучающихся в условиях колледжа представляет собой процесс активного освоения им новой социальной среды, в которой он выступает не только объектом адаптации, но и её субъектом, а студенческая среда – не только адаптирующей, но и адаптируемой стороной.

В течение обучения в колледже обучающийся переживает комплексный процесс социально-психологической и учебно-профессиональной адаптации.

Социально-психологическая составляющая адаптации обучающихся к образовательному процессу колледжа включает в себя целый ряд трансформаций, включая: изменение социальной роли со школьника на студента; изменение круга и содержания общения, потребностей и системы ценностей; возникновение насущной потребности в самоутверждении в студенческой группе; усвоение норм и традиций, сложившихся в колледже.

Психологическая составляющая адаптации студентов-первокурсников колледжа предполагает: перестройку мышления и речи применительно к условиям профессионального обучения; резкое возрастание функций внимания, памяти, зрительного восприятия; повышение эмоционально-волевого напряжения; реализацию способностей личности.

В свою очередь, организационная составляющая адаптации студентов-первокурсников к образовательному процессу колледжа включает в себя: приспособление к новым психофизиологическим нагрузкам и ритму жизни, отличному от школьного; методам и формам работы; приобщение к напряжённому учебному труду и др.

Успешность адаптации студентов-первокурсников к условиям обучения в колледже определяется целым комплексом факторов [1, 138; 3, 52]. Проведённый анализ работ Г. И. Александрова, И. А. Аливердиевой, Ю. С. Бабахина, В. И. Брудного, О. А. Воскресенко, С. А. Егоровой, А. А. Ефимовой, Л. В. Меньшиковой, О. В. Нагоркиной, А. А. Реана, Н. А. Савотиной, С. А. Салатиняна, К. О. Сантросяна, С. В. Сергеевой, А. В. Сиомичева, Р. Р. Хусаиновой и др. позволил выделить следующие группы факторов, оказывающие влияние на эффективность адаптации студентов колледжа:

1) факторы, связанные с уровнем подготовки, полученной в общеобразовательной школе (соответствие объёма и уровня знаний, а также умений и навыков требованиям образовательного процесса в колледже; профессиональная направленность, мотивация выбора будущей профессии);

2) факторы, связанные с характеристикой студента-первокурсника как субъекта адаптационного процесса (уровень адаптационных способностей; уровень социально-нравственной зрелости; степень сформированности коммуникативных способностей; состояние здоровья и др.);

3) факторы, связанные с условиями организации образовательного процесса в колледже (личностно ориентированный подход к осуществлению педагогического взаимодействия со студентами; морально-психологический микроклимат в студенческой группе; использование в образовательном процессе инновационных технологий; организация и содержание деятельности по педагогическому сопровождению адаптации студентов-первокурсников);

4) факторы, связанные с условиями жизнедеятельности в семье (психологический микроклимат; материальное положение; санитарно-гигиенические условия; особенности семейного воспитания и др.).

Понимание факторов, оказывающих влияние на успешность адаптации студентов-первокурсников к образовательному процессу колледжа, выступает одним из условий построения и успешной практической реализации комплексной программы педагогического сопровождения адаптации обучающихся в образовательной организации среднего профессионального образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Воскресенко, О. А. Адаптация иностранных курсантов к образовательному процессу военного вуза / О. А. Воскресенко, О. А. Бучнева // Высшее образование в России. – 2013. – № 7. – С. 136–140.

2. Реан, А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2006. – 479 с.

3. Сергеева, С. В. Педагогическое сопровождение адаптации студентов-первокурсников к образовательному процессу технического вуза : учеб. пособие / С. В. Сергеева, О. А. Воскресенко. – Пенза : ПГТА, 2009. – 116 с.

УДК 376.4

Анастасия Ивановна Иконникова

г. Пенза, e-mail: arrow-96@mail.ru

ТРАГЕДИЯ «ФИЛОСОФСКОГО ПАРОХОДА»

Тема эмиграции 1920-х гг. деятелей культуры нашей страны остается актуальной на сегодняшний день. В настоящее время в связи с доступностью многих недоступных ранее архивных документов, публикаций, различных материалов, мемуаров участников русского зарубежья, а также в связи с отсутствием политической цензуры имеются предпосылки для воссоздания исторической правды, заполнения «белых пятен» в нашей истории, ликвидации «перекосов» в общественном историческом сознании. Несмотря на все интерпретации, различные доказательства обратного, многие ученые сходятся в едином мнении – произошедшая под началом большевиков высылка большей части российской интеллигенции негативно повлияла на дальнейшее развитие культуры нашей страны.

Около двухсот «неугодных власти» человек осенью 1922 г. были высланы из советской России. Среди них инженеры, экономисты, врачи, писатели, журналисты, юристы, философы, преподаватели, религиозные деятели... Высылка не была однодневной «акцией». 29 сентября пароход «Обербургомистр Хакен» увез в Германию Н. А. Бердяева, И. А. Ильина, Б. П. Вышеславцева и многих других представителей русской интеллигенции. Через полтора месяца на пароходе «Пруссия» отчалили Л. П. Карсавин, И. И. Лапшин и др. Спустя много лет историки дали этому драматическому событию название «Философского парохода», подчеркивая огромный вклад высланных философов в воспитание нового поколения русской эмиграции, в развитие мировой и отечественной философской мысли. Трагедия заключалась в том, что интеллигенция нашей страны в своем большинстве не приняла революцию, так как осознавала, что насильственный переворот непременно обернется для государства непоправимой бедой. Именно поэтому большевики, захватившие власть силой, видели в отечественной интеллигенции огромную угрозу для своего режима и политики. По этой причине Лениным было принято решение о ликвидации интеллигентов посредством сначала высылки, а потом беспощадных репрессий и чисток [1, 24–25].

«Акция» принудительного изгнания выдающейся части отечественной интеллигенции предвещала начало раскола внутри русской культуры. С момента как пароход «Пруссия» отправился в свой исторический рейс, русская мысль перестала быть единым феноменом, культурным событием – она трагически разделилась на Русское Зарубежье и Россию Советскую [4, 44].

Процессы против «инакомыслящих» представляли серию последовательных акций и событий. Историками выделяются основные этапы: аресты и административные ссылки врачей, репрессии профессоров ВУЗов и профилактические мероприятия по отношению к буржуазному студенчеству. В этот же период проходили аресты руководителей политических партий, оппозиционных большевикам. Высылка активных контрреволюционных элементов и буржуазной интеллигенции была первым предупреждением Советской власти. Советская власть по-прежнему будет высоко ценить и всячески поддерживать тех представителей старой интеллигенции, но только тех, которые будут лояльны к Советской власти [5, 24].

Тем не менее, стоит отметить тот факт, что, оказавшись не по своей воле в изгнании, многие политические деятели, ученые, литераторы активно включились в бурную и нелегкую жизнь русского зарубежья. Они принимали участие в общественной работе, из-

давали собственные газеты и журналы, публиковали статьи, заметки, письма, проводили лекции в высших учебных заведениях, открывая и представляя Западу картину русской культуры [3, 48].

Это была, поистине, страшная трагедия. Трагедия огромной утраты лучших умов нашей страны. Но к ней добавилась еще одна и ее последствия мы ощущаем по сей день. Страна потерпела разгром, «геноцид умов», сознательное уничтожение русской интеллигенции. Ее места в университетах, научных институтах, в конструкторских бюро, в искусстве заняли другие люди. Произошло разрушение сложившейся в России веками преемственности традиций чести, благородства, высоких идеалов верного служения Отечеству и народу, что всегда было отличительным признаком русской творческой интеллигенции.

Страшная трагедия, несомненно, произошла и в умах следующих поколений. Рухнули вековые традиции, преемственность, понятия чести, благородства, идеалы верности Отечеству – все то, что было присуще русской творческой интеллигенции.

По словам современников, позднее на смену «изгнанной» интеллигенции прибыл другой корабль. Это был пароход «Силезия», приплывший в Петроград 1 августа 1923 г. и высадивший, так называемых, «сменивших веки». Так назвали А. В. Бобрищева-Пушкина и И. М. Василевского. Последний по прибытию незамедлительно выпустил двухтомник «Романовы». Здесь и раскрывается суть «трагедии «Философского парохода»: падение нравственного и духовного уровня общества [2, 125].

Уход «философского парохода» стал настоящей катастрофой для России. Нами была потеряна «живая мысль»: экономисты, социологи, представители исторических дисциплин, философы. Это создало огромные провалы в различных сферах знания. Такое событие стало причиной разрыва в воспроизводстве культуры мышления: как философского, так и позднее научного.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Главацкий, М. Е. «Философский пароход»: год 1922-й : историографические этюды / М. Е. Главацкий. – Екатеринбург, 2002. – С. 224.
2. Маторина, И. И. Подготовка и осуществление высылки группы «старой» интеллигенции из РСФСР в 1922 г. / И. И. Маторина. – Нижний Новгород, 2001. – С. 231.
3. Назаров, М. В. Миссия русской эмиграции / М. В. Назаров. – Москва, 1994. – С. 134.
4. Христофоров, В. С. «Философский пароход». Высылка ученых и деятелей культуры из России в 1922 г. / В. С. Христофоров // Новая и новейшая история. – 2002. – № 5. – С. 150.
5. Борисов, Ю. С. Эти трудные 20–30-е годы / Ю. С. Борисов // Страницы истории советского общества. – Москва : Изд-во полит. лит., 1992. – С. 24–26.

УДК 908

Иван Николаевич Иноземцев

г. Пенза, e-mail: Kerskij@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ КРАЕВЕДЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В МУНИЦИПАЛЬНЫХ АРХИВАХ ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ (ИЗ ЛИЧНОГО ОПЫТА АРХИВНЫХ ИЗЫСКАНИЙ)

Важным процессом, характерным для развития регионального краеведения последних трех десятилетий, является рост исследовательского интереса к истории населенных пунктов Пензенского края, вызванный глобальными изменениями во всех сферах жизни российского общества на рубеже XX–XXI вв. Однако демократизация и информатизация науки принципиально не изменили методологию организации и проведения краеведческих исследований. Остаются непроработанными многие теоретико-практические вопросы, в числе которых организация работы в муниципальных архивах – подразделениях местных органов самоуправления районов субъектов РФ, городов, городских районов, сельских населенных пунктов, осуществляющих хранение документов, раскрывающих деятельность государственных и местных органов власти, местных юридических и физических лиц.

Данные материалы по местной истории в большинстве своем были слабо проработаны краеведами на советском этапе.

Очевидно то, что число муниципальных архивов в регионах, как правило, соответствует числу муниципальных образований, за исключением случаев, когда материалы нескольких муниципалитетов хранят объединенные архивы. Так, в Пензенской области имеется 29 муниципальных архивных учреждений [1].

Содержание фондов муниципальных архивов крайне разнообразно. Значительная группа документов содержит подробную информацию о личном составе местных органов власти (включая характеристики, автобиографии, анкеты, информацию о социальном положении, возрасте, образовании, месте работы и жительства, наградах, размерах заработной платы), учреждений образования культуры и предприятий. Фонды отдельных архивов содержат данные с результатами переписей населения и социальных опросов, медицинские карты граждан из медицинских учреждений.

Особую ценность для исследователей имеют документы по новейшей социально-политической истории региона: колхозные и совхозные отчеты, отчеты промышленных предприятий, профсоюзных организаций, общественно-политических организаций и материалы периодической печати с 1930-х гг. до начала XXI в.

Среди муниципальных архивов особняком стоят архивохранилища сельских и поселковых советов. Наиболее полезной для историка документацией, находящейся в архивах сельских советов, являются материалы «Похозяйственных книг основных производственных показателей хозяйств колхозников», содержащие информацию о крестьянских хозяйствах (глава семьи, количество членов семьи, места их работы, размер приусадебного участка, хозяйственные постройки и т.д.) за период с 1940-х гг. до наших дней. Информацию о численности населения сельсовета, его уровне жизни, демографических характеристиках, количестве предприятий, учреждений образования и культуры, развитии инфраструктуры и жилищном фонде содержат программы социально-экономического развития сельских советов.

Организация краеведческой работы в муниципальных архивах сопряжена с целым рядом трудностей и особенностей, с которыми неизбежно сталкивается любой исследователь, даже наделенный опытом работы в федеральных и региональных архивах. Рассмотрим по пунктам наиболее характерные из них.

1. *Возможность получения допуска к работе в архиве.* Допуск к работе в архиве исследователь получает на основании направления или личного заявления исследователя на имя руководителя муниципального органа. Впрочем, практика показывает, что зачастую бывает достаточно устного согласования с администрацией.

2. *Доступность работы в читальном зале.* В отличие от федеральных и региональных архивов, специально оборудованные читальные залы, как правило, отсутствуют. В случае необходимости сотрудники архива, по возможности, оборудуют для исследователя рабочее место. В связи с крайне малой востребованностью документов и другими выше обозначенными причинами в муниципальных архивах полностью отсутствует проблема очередей.

3. *Доступность получения архивных материалов.* Доступ к материалам предусмотрен во все рабочие дни архива. Количество выдаваемых дел неограниченно. Дела выдаются в течение часа с момента заказа. По договоренности исследователь имеет возможность самостоятельно выбрать в хранилище интересующие его дела.

4. *Уровень сохранности и физического состояния документов.* Сравнивая с положением дел в федеральных и региональных архивах, можно сказать, что в муниципальных архивохранилищах, по большому счету, наблюдается пренебрежительное отношение к документальному архивному фонду. Проявления этого можно заметить невооруженным глазом не только в таких мелких нарушениях как отсутствие переплетов, подшивок и узлов на делах, но и в более масштабных: повреждение дел в ходе работы, неправильная транспортировка дел, нехватка стеллажей (часть дел в полубесхозном состоянии может быть сложена на полу), непригодность помещения для хранения документации и др. [2].

5. *Возможность копирования и фотографирования документов.* По согласованию с администрацией муниципального образования или сотрудниками архива возможно бесплатное фотографирование любых материалов, что, бесспорно, является огромным плюсом для исследователя. Услуги по копированию документов не оказываются.

6. *Организация делопроизводства.* Описи представлены только в рукописной форме и имеют значительное количество ошибок. По многим фондам описи отсутствуют. Многие дела не систематизированы или вовсе утеряны.

7. *Наличие научно-справочного аппарата.* Научно-справочный аппарат представлен в отдельных случаях лишь путеводителем по фондам (путеводитель по всем муниципальным архивам хранится в Государственном архиве Пензенской области). Справочники, каталоги и электронные базы данных отсутствуют.

8. *Оцифрованность документов.* Оцифрованные материалы отсутствуют.

9. *Компетентность и содействие сотрудников архива.* Подавляющее большинство сотрудников муниципальных архивов не имеют специального образования, достаточно некомпетентны в вопросах архивного дела, однако, по мере возможностей стараются оказать содействие исследователям.

Итак, муниципальные архивы Пензенской области, бесспорно, заслуживают особого внимания исследователя. Они обладают огромным информационным потенциалом, а хранящиеся в них материалы являются крайне перспективными источниками по локальной истории.

Вместе с тем, проведенный анализ подтверждает идею об острой необходимости создания в муниципальных архивах региона оптимальных условий для проведения научных изысканий. В связи с этим муниципальными органами должны быть решены следующие задачи:

- создание оборудованных мест для работы с архивными материалами;
- улучшение условий хранения архивных фондов;
- повышение уровня организации делопроизводства;
- разработка научно-справочного аппарата;
- внедрение информационных технологий в практику работы;
- повышение квалификации архивных работников.

Лишь соблюдение обозначенных условий позволит муниципальным архивам повысить свой статус в ряду архивных учреждений и предоставить широкие возможности для проведения краеведческих исследований.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Портал «Архивы России». – URL: <http://www.rusarchives.ru/oblasti-rf/penzenskaya-oblast> (дата обращения: 29.10.2019).

2. Об утверждении Правил организации хранения, комплектования, учета и использования документов Архивного фонда Российской Федерации и других архивных документов в государственных и муниципальных архивах, музеях и библиотеках, организациях Российской академии наук : приказ Минкультуры РФ № 19 от 18.01.2007 (в ред. от 16.02.2009) : [зарег. в Минюсте РФ № 9059 06.03.2007] // СПС «КонсультантПлюс». – URL: <http://www.consultant.ru>

УДК 37.01

Светлана Станиславовна Калашикова

г. Пенза, e-mail: svtk168@gmail.com

Елена Сергеевна Крохина

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

МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АРХИВНЫХ МАТЕРИАЛОВ ШКОЛЫ

В Национальной доктрине образования Российской Федерации среди множества задач системы образования на первый план в качестве главных приоритетов выдвинуты: обеспечение исторической преемственности поколений, сохранения и развития нацио-

нальной культуры; воспитание патриотов России, граждан демократического государства, способных к социализации в условиях гражданского общества, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью и проявляющих национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов [1, 2].

На наш взгляд, система патриотического воспитания сегодня может быть отнесена к важнейшей составляющей воспитания России в целом. Это отражено в ряде Федеральных программ и законах (Конституция РФ, Закон РФ № 5 «О ветеранах» (от 16 декабря 1994 г.)), в установках правительства и президента РФ (Указ Президента РФ № 1416 «О совершенствовании государственной политики в области патриотического воспитания (от 20 октября 2012 г.), Постановление Правительства РФ № 996 «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» (от 29 мая 2015 г.), Постановление Правительства РФ № 1493 Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» (от 30 декабря 2015 г.)).

Школа выступает одним из важнейших институтов развития патриотического мировоззрения в жизни современного человека, дающая необходимый базис для дальнейшего развития личности. В этой связи моделирование организации патриотического воспитания в общеобразовательной организации с использованием архивных материалов школы становится актуальным.

Выполняя исследовательскую работу на базе школы, мы столкнулись с тем, что при организации патриотического воспитания в одной из общеобразовательной организации г. Никольска Пензенской области, используются в основном традиционные мероприятия, имеющие характер акций, проводимых ко Дню Победы. При этом, серьезный пласт архивных материалов, накопленный школой более чем за 100 лет работы не только не используется, но, даже, не систематизирован.

Заручившись поддержкой администрации школы, мы провели ряд диагностических исследований, по вопросам отношения обучающихся и учителей школы к необходимости и возможностям реализации патриотического воспитания с использованием архивных материалов школы, готовности к участию в организации и реализации различных форм патриотического воспитания на базе школы.

Нами были проведены интервью с заместителем директора школы по учебно-воспитательной работе, беседы учителями, которые могли бы помочь в организации патриотического воспитания. Кроме этого, мы провели анкетирование школьников разных возрастов (5, 8, и 10–11 классов всего 26 чел.) и учителей (25 чел.). Опираясь на данные диагностики, мы приступили к разработке модели организации патриотического воспитания в общеобразовательной организации с использованием архивных материалов школы

Модель мы строим на основе системного и деятельностного подходов, представленных принципами:

– целостности (организация многостороннего педагогического влияния на личность через систему целей, содержания, средств воспитания, учет всех факторов и сторон воспитательного процесса);

– системности (изучение каждого элемента системы патриотического воспитания в отдельности, проанализировать и сопоставить их друг с другом, объединив в целостную структуру);

– субъектности (осознанное личное участие и ответственность при выборе форм реализации патриотического воспитания);

– добровольности (добровольное участие и выход из программ, как детей, так и взрослых) [2, 198].

Наша цель: организация патриотического воспитания в общеобразовательной организации с использованием архивных материалов.

В соответствии с целью мы выделили следующие задачи:

1. Вовлечение обучающихся в организованный процесс патриотического воспитания с использованием архивных материалов школы (опираясь на диагностику, мы можем сказать, что большинство респондентов (69 %) считают необходимым организовать работу с архивными материалами в школе).

2. Развитие в каждом субъекте воспитательного процесса понимания социальной и личной значимости патриотических ценностей народа, чувства гордости за свою Родину.

3. Организация взаимодействия с общественностью, объединениями, участвующими в реализации патриотического воспитания (по результатам анкетирования: 43% респондентов отмечали важность работы со специалистами, с организациями, участвующими в реализации патриотического воспитания).

4. Формирование знаний, умений работы с архивными материалами, воспитание культуры музейной работы.

Содержание работы по организации патриотического воспитания может быть отражено в таких документах, как:

- Положение о работе музея трудовой и боевой славы.
- Методические рекомендации по организации и использованию архивных материалов школы в патриотическом воспитании обучающихся.
- План работы волонтеров.
- Программа работы с общественностью (родители, жители города и района, СМИ, ветеранские организации).

Методы и формы, которые мы включили в нашу модель, определяются конкретным заказом школы.

Из беседы с завучем школы мы выяснили, что школе необходимо обогащение содержания патриотического воспитания посредством включения в него культурно-исторического, духовно-нравственного компонентов, методическое обеспечение патриотического воспитания, разработка комплекса учебных и специальных программ проведения патриотического воспитания в школе. 62 % опрошенных детей ответили, что для них были бы интересны встречи с ветеранами, просмотр кинофильмов патриотической направленности.

Мы бы хотели предложить в качестве ранее не использованных в этой школе форм – создание и работу школьного сайта и совета музея. Именно в музее, учащиеся узнают неизвестные страницы истории родного края, о людях, которых хорошо знают, но не знали об их значимости и роли в жизни города.

В своей модели мы выделяем 2 критерия успешности ее реализации: практико-результативный и мотивационно-ценностный. Мы отмечаем, что все показатели проверяемы, отражают качественную и количественную их составляющую [3, 17].

В результате мы можем выделить 3 возможных уровня организации патриотического воспитания: высокий (творческо-продуктивный); средний (стабильный); низкий (начальный).

Безусловно, в своей практической работе, все участники организации патриотического воспитания нацелены на достижение высокого или творческо-продуктивного уровня, где:

- отработаны и развиваются структуры, позволяющие организовать патриотическое воспитание;
- не нарушается плановый характер проведения воспитательных мероприятий;
- все воспитательные мероприятия систематизированы и интегрированы в систему воспитательной работы школы;
- школьники и педагоги удовлетворены и заинтересованы организацией патриотического воспитания;
- система патриотического воспитания обеспечена нормативно-правовыми документами и методическими рекомендациями.

Задачу организаторов мы видим в расширении области интереса школьников и педагогов к работе с архивной базой школы.

На наш взгляд, к процессу патриотического воспитания в школе могли быть привлечены родители, члены семей обучающихся. Кроме этого, участие в поисковой работе, конкурсах, мероприятиях по изучению истории страны, родного города – его трудовых и боевых достижений, изучении жизненного пути известных людей расширит кругозор участников воспитательного процесса, будет способствовать формированию их познавательных потребностей. Проведение ежегодных традиционных дел и акций будет направлено на развитие умения трудиться, сотрудничать, коллективно решать творческие задачи.

В результате, реализация предлагаемой модели, по нашему мнению, может обеспечить эффективную работу всех субъектов и компонентов патриотического воспитания общеобразовательной организации. Вместе с тем, мы понимаем, что предлагаемая нами теоретическая модель организации патриотического воспитания в общеобразовательной организации с использованием архивных материалов школы будет корректироваться в дальнейшей практической апробации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. О национальной доктрине образования в Российской Федерации : Акт Правительства Российской Федерации № 751 от 4 октября 2000 г. // Российская газета. – 2010. – № 27. – С. 2.
2. Веденская, Т. Е. Понятие «система» и системный подход в педагогике / Т. Е. Веденская // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 7. – 198 с.
3. Левкина, Е. В. Гражданское воспитание студентов в современном педагогическом вузе / Е. В. Левкина. – Нижний Новгород : АГПИ, 2009. – 17 с.

УДК 811.161

Галина Ивановна Канакина

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

Наталья Игоревна Волкова

г. Пенза, e-mail: natashka894@mail.ru

ЯЗЫК ЧАСТНОГО ПИСЬМА КАК РАЗНОВИДНОСТЬ «СЕМЕЙНОГО ЯЗЫКА»

Одним из аспектов изучения феномена общения является анализ «семейного языка». В современной лингвистической литературе это понятие не приобрело статус термина и не имеет своего определения [1, 59]. Большим потенциалом в изучении семейного языка обладают эпистолярные тексты – частные письма. Особую роль письма играли в межличностном общении, когда не существовало телефона и электронной почты: переписка была единственным средством связи для людей, которых разделяло расстояние. Переписка велась между родственниками, знакомыми, друзьями, коллегами и т.п. К началу XXI века переписка личного характера как способ общения постепенно отмирает. Однако изучение семейной переписки имеет познавательное, воспитательное и прогностическое значение. В основе семейного письма лежит язык пишущего, его речевое поведение, социально-культурные параметры личности. Наблюдения над языком частных писем помогают понять, как устроена речь в семье, из чего складываются высказывания, почему они вызывают положительную или отрицательную оценку. Семейная переписка служит источником изучения образа жизни, мировоззрения, психологии пишущих, давая материал для развития современных направлений лингвистической науки, таких как антропология, социолингвистика, психолингвистика, ономастика, теория коммуникации и прочие.

Научные исследования в области семейной переписки начались сравнительно недавно. Возрос интерес лингвистов к языку семьи (Р. Р. Чайковский, А. В. Занадворова, А. Н. Байкулова, В. С. Анохина, Е. Ю. Кукушкина и др.) и к частному неофициальному письму как разновидности эпистолярных текстов (Л. В. Попова, Т. В. Ковалева, А. С. Григорьева, Е. Г. Виденева, Л. В. Нижникова, Т. Г. Шейнова и др.).

Несмотря на то, что в настоящее время ведётся работа в этом направлении, семейная переписка является одной из наименее изученных разновидностей эпистолярных источников. Это объясняется тем, что личные письма обычно не предназначены для публикации. Чаще всего в поле зрения лингвистов оказываются опубликованные письма известных учёных, писателей, политических деятелей и т.п. Получить материалы из семейных архивов обычных людей достаточно сложно. В то же время семейные письма представляют особую ценность. Отсутствие непосредственного общения родственников делает переписку главным средством коммуникации, поддержания хороших отношений,

передачи нужной информации [3, 96]. Письма имеют не только биографическое, но и культурное значение. Исследователь семейной переписки Н. Н. Козлова отмечает, что переписка даёт возможность поддерживать «чувство семьи», тем самым воспроизводя семью как общественные отношения. Обмен корреспонденцией между членами семьи – один из ритуалов, которые и создают то, что называется семьёй [2].

Материалом для нашей статьи послужили письма Владимира Алексеевича Борисова к его жене Ольге, которая приходится близкой родственницей одному из авторов. Нами проанализировано 47 сохранившихся писем и 2 поздравительные открытки. Семейная переписка велась на протяжении срока службы В. А. Борисова в армии с начала июля 1987 по 10 июля 1988 года. Все фрагменты писем взяты в неизменной форме, с сохранением орфографии и пунктуации автора. В неофициальной письменной речи, как правило, встречаются орфографические и пунктуационные ошибки, что свойственно и анализируемым нами письмам.

Цель нашего исследования – изучить частное письмо как средство семейного общения, разновидность семейного языка: выявить лексические и грамматические особенности эпистолярного текста, направленные на имитацию непосредственного общения.

Письмам В. А. Борисова свойственна, как частным письмам вообще, трёхчастная структура: зачин, информационная часть, концовка. Для зачина характерно указание места, откуда отправляется письмо, и даты написания. Дата чаще всего включает число, месяц и год. Однако год может отсутствовать, зато может помечаться время суток и день недели: *5.09.87 г.; получил твоё письмо сразу после тактики 30 июля; получил твоё письмо 23.01.88 г.; 24.01.88 г.; 4.06.88 г.; 12.06.88 г. 19⁰⁰ часов Воскресенье; 2⁴⁰ утро 24.08.88 г.; получил твоё письмо 21.09.88 г.* В письмах В. А. Борисова дата в основном указывается в конце: *13.05.88 г. 00.01; 88 г. г. Сюммера; Сдано и набрано в печать в агентстве «ЮПИ» 7 июля 1988 г.; 31.07.88 г. 12³⁰ ч. ночи; 14.08.88 г. 16⁵⁵ ч. это дата моего последнего письма к тебе, Олик. Прощай!; 1 ноября 88 г.* Некоторые письма вообще не имеют указания на дату, нумерация делалась адресатом вручную, по-видимому, для установления хронологического порядка писем и для удобства их хранения: *12; 24.*

Присутствие автора и адресата в письме закрепляется обращением и подписью, которые, как правило, являются обязательными эпистолярными элементами и определяют границы письма. Типичным элементом зачина является приветствие. В письмах Борисова находим разнообразные и зачастую необычные формы приветствия, часто употребляются индивидуальные ласковые обращения: *Здравствуй, дорогая моя Олечка!; Здравствуй, дорогая Ольга!; Здравствуй, дорогая Оленька!; Здравствуй, милая Оленька!; Здравствуй, милая Олюшка!; Здравствуй, любимая Оленька!; Дорогая, милая Олечка!; Здравствуй, дорогая, любимая, самая, самая незабываемая Оленька!; Оленька милая, здравствуй!; Здравствуй милая Оличка!; Здравствуй, милая моя, Олик!; Здравствуй, любимая Олик!; Здравствуй, милая, дорогая, любимая и самая, самая, самая ... Олик!; Здравствуйте, глубокоуважаемая Ольга Викторовна!; Здравствуй, родная Олик!; Олик, милая, дорогая, любимая, здравствуй!; Здравствуй, любовь моя Олик!; Милая, дорогая, любимая, самая добрая Олик! Здравствуй!; Привет, дорогая Олик!; Здравствуй, милая и любимая жёнушка!* Как видим, большую часть обращений составляет ласковое внутрисемейное имя – деминутив «Олик», в чём отчётливо проявляется интимность отношений между супругами.

Концовка письма так же, как и зачин, имеет нормированную последовательность частей:

1) итоговые фразы: *Больше не знаю, что писать. До свидания, дорогая Олечка; Ну, вот и всё, что я хотел тебе написать; Ну, вот и всё. Итак написал как Жюль Верн. До свидания; Пока писать нечего; Ну, вот и всё, что пришло в голову за последние 3ч. до отбоя; Ну, ладно, записался я что-то. Пиши. Целую; Всё. Пиши. Целую; еще раз люблю и надеюсь на взаимную!; Жду ответа; Жду тебя и твоё письмо; Посылаю тебе то, что сделало море и руки, которые соскучились по ласке и твоим нежным волосам; С мечтой о скорой встрече дома на Кл. Цеткин; Спасибо за то, что ты есть у меня; Ну, ладнущи (как писала раньше Иринка Башан). Учись и будь и меня умницей; До свидания, моя люби-*

мая. Спокойной ночи, жёнушка, только прошу тебя – не пиши так поздно, а то в институте будут преподаватели приставать с тем, что ты рассеянна и невнимательна;

2) повторные извинения, благодарности, поздравления: *Еще раз поздравляю тебя. Был бы очень рад приехать, да, не могу. Целую именинницу 19 раз; Извини, любимая за краткое письмо, времени в обрез. Сдаем наряд;*

3) напутственные слова: *Ты там, не озорничай в колхозе. Приеду в отпуск – накажу. До свидания; «Жди и помни меня!» – как поется в популярной песне Аллы Пугачевой; Не скучай без меня; Выполни лишь одну мою просьбу – береги себя. Соблюдай все правила дорожного движения. Слушайся старших и родителей. Соблаговременно и правильно заправляй конверты для меня; Не сломай этот цветок, дорогая;*

4) просьба писать и ответить на вопросы: *Ну всё! Пиши, как там ты? Что делаешь? Как ребята? Как дома? До свидания; Как ты там, Оленька? Как родители? Как сестра? Что пишет Игорь? В общем о себе и обо всём. Ну вот и всё!; Жду писем с полным ответом на все вопросы. Очень люблю тебя; Жду переговоры. Очень-очень жду; Как там моя зажигалочка поживает? Помнишь я её тебе подарил перед армией; Вот такие стихи пишут ребята на дембель. Если хочешь я буду посылать тебе такие стишки, а!?*

5) приветы и просьба передать приветы: *Всем привет. Родителям поклон. Сестре поцелуй в щёчку; Привет родителям. Скажи, что я их помню и никогда не забуду их. Передай им спасибо, что вырастили такую хорошую дочку, Оличку. Всем нашим привет и нежный поцелуй. Жду их всех на встрече через год; Передавай приветы всем: родителям, сестре с мужем, если только он пришёл, одноклассникам и их будущим мужьям. Скажи, что Вавик от них тоже не отстанет и воссоединится с семьей, да такой, про которую будут говорить и писать в стольном граде Киеве;*

6) прощание: *Милая, умница, самая-самая. Ты просто не представляешь, как я хочу услышать твой голос и посмотреть на твою цветную фотографию. До свидания, родная; Строчки твоих писем вдыхают в меня спокойствие и уверенность, что я нужен не только своим родителям, но и ещё одному родному человеку. Это тебе, Олик!; Олик, любимая, до свидания!; Не буду навязчив. Прощай!; Привет мой передавай всем и даже с поцелуем; До свидания в мае 1989 г. Буду телеграфировать о случайном приезде;*

7) указание нового адреса: *До новых встреч, дорогие друзья. Пишите нам. Наш адрес: Шабловка 37 / Телевидение / Передача «Отзовитесь, горнисты!» / До востребования; Ввиду того, что наша операция полностью засекречена, то прошу Вас писать по старому моему адресу: инд.: 383750 / Соединенные Штаты Грузии / г. Ахалцихе / учреждение №23651;*

8) P. S. – буквально: после написанного, где дописывается то, что было случайно пропущено в тексте письма: *После 28 октября не пиши – отправка в войска. Ты, наверно, заметила, что листок оторван из твоего письма. Пиши. Целую; Целую крепко-крепко мою дорогую и привлекательную бывшую одноклассницу, Оленьку; Целую крепче, чем на открытке; Помни, я жду посылку и твои фотографии; Поздравляй молодоженов. Скоро еду в Тбилиси в поликлинику. Не беспокойся. Все будет «чики-чики».*

Подпись в конце письма соответствует принятым между корреспондентами формам обращения: если они называют друг друга по имени или по наименованию родства, то подписываются именем или наименованием родства. Причём уменьшительная форма часто соответствует той, которая привычна для корреспондентов. Например, в анализируемых письмах: *Твой Вовчик; Твой Вавик; Твой друг и соратник Вовчик; Твой навеки, Вовчик; Опять-таки твой на веки веков и следующих веков будущий сержант запаса, а пока ефрейтор Борисов Владимир Алексеевич. 1968 года рождения. Член ВЛКСМ с 1982 г. Замечаний и нареканий от командования не имеет. Несет службу бодро, ничем не отвлекается; Твой, Вовчик; Вовчик; мл. с-нт Борисов; твой дурачок, Вовчик; Пиши советнику при военном атташе Ваве Борисову; Вовчик как всегда – твой; Твой Вава; Борисов / Владимир / Алексеевич; Твой Владимир Борисов; Твой, Володька; Твой Вовчик или Володька; Володька Борисовский; Володька муж.* Каждое письмо, помимо формы имени, содержит в себе реальную подпись адресанта.

Так как общение происходит дистантно, что исключает мимику, жесты, интонацию, то в письмах используются описания жестов: *Крепко целую; Целую; Целую тебя*

очень крепко; Целую. Люблю; Целую лишь тебя; Целую 1001 раз!; Целую очень крепко мою малышку; Целую так, как никогда тебя ещё не целовал; Целую крепко и долго. Особый интерес представляет визуально-графическое оформление концовки письма в виде лесенки:

Всё!

Пиши.

Целую.

Вовчик.

Кроме того, в письмах встречаются рисунки (роза в начале письма); выделение слов и словосочетаний прописными буквами, подчёркиванием и т. п. (*САМ!; ДО СВИДАНИЯ; 1001 раз; Твой*) и др.

Для информационной части писем В. А. Борисова характерны черты разговорного стиля речи: неофициальность, непринуждённость общения, эмоционально-оценочная информативность и аффективность речи. Лексический состав писем В. А. Борисова разнообразен и включает в себя

1) разговорные слова и выражения: *Желаю тебе ... в этот суматошный год ... счастья полный мешок, друзей кучу и солнца в телевизоре; выдается свободная минутка; вспоминаю как сон; все было как в сказке; чики-чики; передаю большой солдатский привет; объелась яблок; станешь умной, что прямо воцё; вот прикинь, бегал за тобой 4 года; получка; фантазёр; нерадивый одноклассник; хочу излить все, что накопело за это время в армии; все время порывалась сходить на ёлку; узнай, что к чему; вышел не ахти какой; это был финиш; пламенный привет; придется шевелить ребят; один хочет тебе написать, но я его отшиваю; видать; ты обленилась; утром вставать не охота; лежало на чёрный день и т. д.;*

2) сокращения и усечённые формы: *и т.д. и т.п.; костюм хим. защиты; читал стихи в литмонтаже; СТЭМовская миниатюра; гороно; комбез; колхоз; ДК; сампо; Борис Василч; политех; буду танцевать брэк и т. д.;*

3) эмоционально-оценочную лексику: *скуватица; времени в обрез; разрешаю обругать; хороший мужик; дух; не озорничай; нутро; дурак; «Эх, ты, дурачок!»; набедоширил; дурной был; шпана; тут такой бардак; клёвое место; сплошной кайф; делаешь пакости; в захолустных сёлах; вели «базары» о гражданке; интересно, просто жуть!: умница; балбес; голуба моя сизокрылая; Оленька, моя радость и печаль!; моя физиономия и т.д.;*

4) фразеологические сочетания оценочного или просторечного характера: *идёт на всех порах; излил всё свое нутро; чесать языком; уговор есть уговор; отступить некуда; строил воздушные замки; сгореть со стыда; без году неделя; жить не тужить; так мы проживем бок о бок до самой смерти капитализма во всем мире и т. д.*

В армейских письмах В. А. Борисова широко распространён специфический «язык» военных: профессионализмы (термины и их разговорные варианты, стандартизированные выражения, речевые штампы), лексика, относящаяся к следующим лексико-тематическим группам:

1) наименование военной техники и оружия: *пистолет, БТР (бронетранспортёр), ЗРК (зенитно-ракетный комплекс), автомат, ПВО (противовоздушная оборона) и др.;*

2) наименование воинских подразделений: *взвод, батарея, рота, зенитный дивизион, батальон;*

3) наименование лиц, воинских званий и должностей, а также обращения к товарищам: *замкомвзвода, разводящий, курсант, прапорщик, строевик, дух (новобранец), младший сержант, рядовой, армейцы, «черпак» (смотрящий за духами), ефрейтор, старшина, генералиссимус;*

4) разговорные выражения: *зима уж за плечами, а мы еще не дембеля, вспоминали о гражданке;*

5) наименование военного обмундирования: *китель, берцы, погоны, кокарда, пилотка, костюм хим. защиты, противогаз с полной выкладкой, хэбе;*

6) наименование объектов военного значения: *КПП (контрольно-пропускной пункт), КТП (контрольно-технический пункт), КХО (комната хранения оружия), полигон, плац, губа (гауптвахта), казарма, штаб, кубрик;*

7) наименование военных мероприятий: *мари-бросок, построение, отбой, подъём, тактика, строевая подготовка, физо, подшивание воротничков, чистка хэбе, полевые занятия, самоподготовка, сампо, тревога, увольнение, полный наряд по столовой.*

Анализ языка писем военнослужащего показал, что род деятельности человека может влиять на характер семейного общения. Часто в письмах встречаются стереотипы из речи военных (*разрешите доложить, по вашему приказанию прибыл, так точно, никак нет, никаких происшествий не произошло* и др.), но они утрачивают официальность и получают шутовую, ироничную окраску. Юмор Борисова проявляется и в использовании шуточных армейских афоризмов: *Разрешите доложить: во время моего дежурства по парку происшествий, кроме того, что я написал тебе письмо, не произошло; Разрешаю его обругать и дать 3 рубля на пиво* и др.

Авторы писем, адресованных родным и близким людям, нередко стремятся к имитации непосредственного общения. Диалогизация писем к жене реализуется синтаксическими средствами, направленными на адресата: вопросительными и побудительными предложениями (*Ты там передавай привет родителям!; Не забыла ли ты сходить к Татьяне Алексеевне?*), а также неполными и односоставными определенно-личными предложениями (*Получил твоё письмо; Рад за твои 50 р.; Сейчас стою в карауле возле знамени; Передавай привет Татьяне Ерёмной; Думаю оставшейся год пролетит так же незаметно, как и предыдущий; Дай адрес...*) Характерной особенностью писем Борисова является использование парцелированных конструкций: *Ты мне нужна. Очень-очень!; Вот я и дома. Т.е. в казарме; Кажется, мне отпуск не дадут, т.к. я можно сказать и не служил. А отдыхал; А так у меня все хорошо! Просто замечательно! У меня есть все. Есть казарма. Очень красивая; Ты просто не представляешь. Как. Я. Хочу. Услышать. Твой. Голос...*

Сфера общения в письмах тематически не ограничена. Наряду с военной службой (о чём сообщается очень скупо), обсуждаются темы бытового характера: Борисов осведомляется о здоровье жены, её родителей, сестры, узнаёт о друзьях, просит всем передавать приветы и писать письма, интересуется новостями с «гражданки», изменениями в жизни жены и т.п.

Таким образом, анализ языка семейных писем, в которых отображены мысли и чувства пишущего, позволяет не только осветить аспекты частной жизни отдельно взятых людей, но и «увидеть» через призму семьи уровень общественного сознания, психологию людей определённой эпохи.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Байкулова, А. Н. Неофициальное общение и его разновидности: критерии выделения и реальное функционирование : монография / А. Н. Байкулова ; под ред. О. Б. Сиротининой. – Саратов, 2012.
2. Козлова, Н. Н. Сцены из частной жизни периода «застоя»: семейная переписка / Н. Н. Козлова // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1999. – Т. 2, вып. 3. – URL: <http://www.old.jourssa.ru/1999/3/7kozlova.html>
3. Сергеева, А. В. Русские. Стереотипы поведения, традиции, ментальность / А. В. Сергеева. – Москва, 2004. – URL: <http://literature-edu.ru/literatura/5336/index.html>

УДК 376.37

Елена Александровна Карпушкина

г. Пенза, e-mail: karpuschkina@bk.ru

ФАКТОРЫ И УСЛОВИЯ ОВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ УЧАЩИМИСЯ С БИЛИНГВИЗМОМ

Усиливающийся во всем мире интерес к становлению речезыковой системы детей с билингвизмом обусловлен увеличивающимся потоком мигрантов, что является проблемой не только России – эта мировая проблема, требующая привлечения для своего разре-

шения специалистов из различных сфер деятельности, т.к. вопросы социальной адаптации на рубеже веков оказались чрезвычайно острыми и болезненными не только для мигрантов, но и для коренного населения. Если же анализировать сложившуюся ситуацию в контексте образовательной практики, то становится понятно, что, находясь в условиях вынужденного двуязычия, дети испытывают значительные трудности в овладении русским языком на момент поступления в школу, а в процессе обучения они могут оказаться неуспевающими по многим или по всем предметам, а самое главное – они испытывают значительные трудности в социальной адаптации, если русскоговорящих детей в классе большинство. Ситуация, когда в классе оказывается большинство учащихся, являющихся носителями одного языка, также не способствует качественному овладению русским языком и полноценной адаптации в дальнейшем.

Перед образованием стоит задача разработки модели, системы помощи детям, воспитывающимся и обучающимся в ситуации билингвизма. В ряде методических пособий говорится, что обследование должно проводиться на доминантном (родном) языке ребенка. Выполнение данной рекомендации, на наш взгляд, трудновыполнимо, так как не все родители детей с билингвизмом в настоящее время в достаточной степени владеют русским языком, а зачастую дети знают язык лучше родителей в силу возрастных возможностей и более раннего включения в языковую среду. Привлечение переводчиков для проведения обследования и диагностики также оказывается трудновыполнимой задачей, особенно в небольших населенных пунктах, когда, помимо знаний языка, переводчик должен в достаточной степени владеть и критериями оценки речи на родном языке для отграничения языкового недоразвития от незнания языка.

Целью проводимого нами экспериментального исследования было:

- выявление уровня овладения русским языком учащихся, воспитывающихся и обучающихся в ситуации билингвизма (фонетико-фонематический, лексико-семантический, грамматический и текстовый уровни) и отграничение степени владения языковой системой от языкового недоразвития;

- изучение влияния социокультурной среды на развитие речи учащихся с билингвизмом.

Проводимый экспериментально-диагностический комплекс включал в себя: изучение состояния речевого и неречевого развития учащихся с русским неродным языком; анализ психолого-педагогической документации ученика с билингвизмом; анализ результатов анкетирования родителей, учителей (воспитателей); анализ анкет учащихся на знание своей национальной культуры и национальных традиций, а также русской культуры и традиций.

Исследованием было охвачено 577 учащихся с билингвизмом, опытно-экспериментальная работа проводилась в общеобразовательных учреждениях г. Пензы и Пензенской области, г. Москвы. Для обследования мы подбирали максимально однородную по возрасту группу семи-девятилетних младших школьников с билингвизмом, посещающих занятия логопеда и/или дополнительные занятия по обучению русскому языку.

Начало изучения русского языка в школе может спровоцировать ряд школьных трудностей у детей с билингвизмом, в том числе определить учеников в ранг неуспевающих не только по языковым предметам при сохранном интеллекте и потенциальных языковых возможностях. Если же речь идет о детях с ограниченными возможностями здоровья, то квалифицированное заключение школьного психолого-медико-педагогического консилиума (или психолого-медико-педагогической комиссии) после тщательного изучения ребенка с билингвизмом позволит определить наиболее эффективные пути коррекционной работы и направления социальной адаптации.

Перед проведением обследования и зачислением ребенка в школу необходимо учитывать национальный состав места, откуда прибыла семья или в каком национальном окружении на момент обследования она проживает:

- Преимущественное проживание представителей одной национальности, к которой относится и учащийся;

- Проживание представителей какой-либо одной национальности и русскоязычных представителей;

- Проживание представителей различных национальностей в мегаполисе.

Учет этих факторов свидетельствует о том, что:

1) проживая до начала обучения в узком национальном сообществе, ребенок, вероятно, будет владеть только родным языком и русский язык начнет осваивать как иностранный только в школе;

2) в среде с русскоязычным большинством или с представителями различных национальностей в мегаполисе русский язык усваивается как необходимый для общения, т.е. языки усваиваются параллельно.

Важной разновидностью языкового поведения людей выступает их деятельность по воспитанию детей, именно семья оказывает решающее воздействие на процесс приобщения личности к системе социальных связей, именно семья формирует и закрепляет определенные стереотипы языкового поведения будущих поколений. В данном случае речь идет не об инофонах, а о детях, чьи семьи долгое время проживают в России. Как свидетельствуют полученные нами результаты, значительная часть родителей воспитывает своих детей на родном языке, но обучению русскому языку отводится достаточная роль, начиная уже с раннего возраста, причем в качестве языка воспитания русский используется достаточно редко.

Дети из семей, в которых родители в достаточной степени владеют русским языком (анализ анкет для учителя и родителей и бесед с детьми), показали лучшие результаты при обследовании, эти семьи в экономическом и социальном плане относятся к категории благополучных. Именно в этих семьях хотя бы один из родителей имеет высшее образование, и дети начинают изучать русский язык до школы, чаще в 2–4 года, а иногда параллельно с изучением родного языка.

Осваивая родной язык с рождения в семье, большинство детей усваивают русский до школы в сравнительно неформальных, естественных ситуациях, что позволяет к началу школьного обучения владеть определенным набором языковых средств, достаточных для начала целенаправленного обучения, т.е. для полноценного овладения учебными действиями. При заключительном анализе мы различали семьи, долгое или постоянное время проживающие в регионе, и семьи, недавно приехавшие в Россию из других стран. В первом случае, отмечаются трудности в использовании русского языка при специальном обследовании; во втором – можно говорить о плохом знании русского языка и, следовательно, о значительных трудностях при коммуникации и учебной деятельности. Вероятно, что во втором случае более корректно говорить не о билингвизме, а об овладении вторым языком – термин, означающий либо овладение иностранным языком, либо вынужденное стихийное овладение иным языком. При этом, значительные сложности в использовании русского языка детьми, длительное время проживающими в русскоязычном окружении, несомненно, будут являться диагностическим признаком, свидетельствующим о недоразвитии языковой системы. Проведенное нами исследование доказывает, что образовательный, социальный, экономический статус двуязычных семей также необходимо учитывать при составлении диагностических карт и программ коррекционного воздействия на весь период работы.

Проводимая нами экспериментальная работа позволила определить не только речезыковые трудности учащихся, воспитывающихся и обучающихся в ситуации билингвизма, но и выявить влияние микросоциального окружения на развитие речи. Полученные данные подводят к необходимости при составлении методических рекомендаций учитывать целый ряд факторов, а именно:

1. Возраст овладения русским языком:

а) билингвизм, когда ребенок начинает осваивать одновременно два языка или до 2–4, относят к раннему билингвизму;

б) билингвизм детей, начавших изучать русский язык с 7 лет в учебных заведениях (школе), относится к среднему.

2. Способ усвоения языка.

3. Социокультурный статус семьи.

4. Национальные традиции, как ребенка, так и русского народа.

Проведенное исследование и анализ событий, происходящих с участием мигрантов, доказывает необходимость внедрения целого ряда мер, в частности воспитание культуры толерантности не только со стороны коренного населения, но и со стороны мигрантов. Если мы говорим про школьный возраст, то эта работа должна начинаться не в школе, а

проводиться уже в дошкольном возрасте, а русскую речь следует использовать в повседневной жизни, во всех видах деятельности и режимных моментах образовательной организации. Только воспитание взаимного уважения к традициям и особенностям другой культуры может лежать в основе формирования осознанной системы представлений о ценности социальных и межличностных отношениях.

Несомненно, помимо работы с детьми в образовательных организациях необходимо вовлечение в сотрудничество родителей, создание социокультурной среды в районе проживания, что повысит уровень владения русским языком и эффективность логопедической коррекции у детей с ограниченными возможностями здоровья. Вовлечение в инклюзивное образование учащихся с билингвизмом, у которых имеются речевые нарушения различного генеза, будет важным фактором для овладения русским языком.

УДК 373

Валерия Александровна Киреева

г. Пенза, e-mail: stenyakova-n@mail.ru

Наталья Евгеньевна Стенякова

г. Пенза, e-mail: stenyakova-n@mail.ru

ВЛИЯНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО СЛОВА НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

Сейчас часто говорят об утрате нравственных ценностей современным обществом. В нашей жизни действительно многое изменилось. Стерлась чёткая грань между белым и чёрным, прекрасным и безобразным, добрым и злым. Все размыто и бесформенно. В хаосе всевозможных мнений и точек зрения человеку трудно сразу решить, что дурно, а что хорошо. Тем более трудно это сделать современным подросткам, они просто оказались в растерянности. Ведь в их жизни не было однозначных трактовок неоднозначных понятий, как это было в жизни предыдущих поколений. Они сразу были ввергнуты в водоворот разноречивых отношений к истинным ценностям. И эти дети изо всех сил стараются понять, какое же из этих отношений правильное, какое из них сделать своим. Что выбрать? На чём остановиться? И на этом мучительном пути самоопределения дети зачастую остаются одни, без поддержки, без руководства. А взрослые, постоянно торопятся куда-то, и в этой мелочной суете не замечают, как теряют самое дорогое, что только у них есть – их детей, а вместе с ними взрослые теряют и будущее. Им кажутся гораздо важнее неприятности на работе, чем расстроенный вид вернувшегося из школы подростка; генеральная уборка квартиры, чем проведённое на природе, вместе с ребёнком воскресенье; выяснение отношений с родственниками, чем попытка понять своё неразумное повзрослевшее дитя. Им некогда посмотреть в глаза своему ребёнку. А ведь в них – мольба о помощи! Так рвётся священная связь между старшими и младшими.

Потом взрослые, не задумываясь о причинах бездуховности, не оглянувшись на себя, обвиняют молодёжь в безнравственном поведении, пассивности, равнодушном отношении ко всему окружающему. Но за что? Они сделали свой выбор сами, как могли. Кто-нибудь сказал, что истинные ценности существуют объективно, что они могут скрываться, что их могут умышленно игнорировать, что каждый человек – раньше или позже – приходит к их постижению? Пока это не будет сказано, люди так и будут жить с извращёнными представлениями, довольствуясь той жизнью, которую они выбрали для себя, и, не зная ничего о жизни более красивой, содержательной и достойной. Они будут считать себя успешными и счастливыми, а на самом деле вокруг будут царить неприязнь и раздражение, как это происходит сейчас. Им непременно откроется истина, но это может быть слишком поздно.

Не лучше ли как можно раньше попытаться показать ребёнку то, что называют непреходящими ценностями? «Стремление к истине, к правде, к добру и прочему, как явления общечеловеческие, живут в каждом человеке, следственно, и в каждом народе; но дело в том, что народ не скоро добирается до настоящей истины, до правильных понятий о правде, добре и прочем – без помощи науки он часто принимает ложь за истину...», состав-

ляет себе особенные понятия о нравственности, которые, с нашей точки зрения, несколько не нравственны; но общечеловеческие стремления в нем не заглушаются, и он мало-помалу выпутывается из той тины, по мере того, как накапливаются у него истинные познания о природе и человеке» [1].

Чтобы ребенок мог считать верными выбранные для себя ценности, он должен сверять их с ценностями своих ровесников и старших. А это может происходить только при непосредственном обмене мнениями, их обсуждении и оценке. Есть ли у ребенка такая возможность? Да. Это школьный урок литературы.

По большому счёту современная школа берёт на себя обязательство сформировать социально активную, творческую, культурную личность, подготовленную к сложностям «взрослой» жизни как физически, так и морально. Выпускник должен ощущать себя как бы в двух измерениях: «по горизонтали», то есть значимой, деятельной, созидательной частью современного ему общества, и «по вертикали», то есть рассматривать себя в общем течении развития, ощущать свою ответственность за прошлое, настоящее и будущее человечества, чувствовать себя способным внести посильный вклад в его совершенствование.

Но какую же литературу должен педагог предлагать школьнику? Несомненно, ту, что многими годами, десятками, сотнями лет признаётся непоколебимой истиной. Это неслепая классика.

Но было бы нецелесообразно давать первокласснику читать четырёхтомник «Войны и мира». Каждому возрасту – своё. Многие значимые черты личности и характера человека закладываются в детстве. Чтение воспитателем детской книжки перед сонным часом не только развлечение и удачный способ «усыпить» детей, но и важнейший способ формирования личности. Например, сказки К. И. Чуковского «Мойдодыр», «Федорино горе», «Айболит» формируют у детей представление о чистоте, бережное отношение к животным и окружающему миру. Сказки Х. К. Андерсена «Русалочка», «Гадкий утёнок», «Стойкий оловянный солдатик» развивают у ребёнка чувство прекрасного, учат сопереживать.

В школе, на уроках литературного чтения, продолжается путь развития детской личности. Знакомясь с рассказом В. А. Осеевой «Синие листья», дети невольно развивают в себе чувство эмпатии, учатся думать не только о себе, но и об окружающих людях, учатся делиться всем с ближним своим, а также усваивают базовые правила этикета. Читая проникновенную повесть Г. Н. Троепольского «Белый Бим Чёрное ухо», дети по-новому учатся смотреть на мир, они начинают понимать, что животные очень часто бывают чище, добрее, вернее и лучше людей.

В среднем звене дети знакомятся с понятием нравственного идеала на примере образа Маши Мироновой из повести А. С. Пушкина «Капитанская дочка». Великий русский писатель и поэт преклоняется перед такими качествами женщины, как смелость, преданность, решительность и умение любить. Стихотворения М. Ю. Лермонтова «Утёс», «Парус», «Как часто, пестрою толпою окружен...» заставляют детей взглянуть на жизнь с философской позиции. Комедия Н. В. Гоголя «Ревизор» знакомит детей с прогнившим миром чиновников девятнадцатого века. Это помогает подросткам открыть глаза на власть не только того времени, но и на современную, и понять, что в этом плане общество не эволюционировало в лучшую сторону: всё также среди чиновников процветают взятки и безответственное отношение к своим обязанностям и народу.

В старшей школе подростки наиболее полно погружаются в мир классической литературы. Роман Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» учит замечать положительные качества человеческой личности за внешними отрицательными проявлениями, а именно, он учит замечать, доброту и человеческие порывы у убийц, милосердие и моральную чистоту у проституток, способность к истинной любви у развратников. Рассказ А. И. Солженицына «Один день Ивана Денисовича» знакомит школьника с такой позорной страницей жизни нашего народа, как ГУЛАГ. Главного героя этого произведения отправили туда за измену родине. Фактически её не было: он попал в плен к немцам, а Советская власть этого не прощала. Так Иван Денисович был осуждён на одиннадцать лет лагерных работ. Но мужчина смирился со своей участью: даже находясь в таком месте, он остаётся честным человеком и старается замечать хорошее в мелочах лагерной жизни. Терпение, смирение, честность, сила духа – такие качества перенимает подросток у главного героя этого рассказа.

Дидактические достоинства романа М. А. Шолохова «Тихий Дон» можно перечислять очень долго. Здесь затрагивается проблема патриотизма, обозначается дилемма «или семья, или любовь» и показывается одиночество человека в этом мире. Важно здесь отметить, что автор напрямую никак не поучает читателей, а заставляет их самих извлекать для себя уроки из прочитанного. Естественно, педагогическая роль учителя литературы здесь огромна: это он помогает ученику прийти ко всем этим выводам.

Несомненно, роль учителя не ограничивается банальной подачей учебного материала. Идеальный педагог ориентирован на взаимодействие с детьми: он обсуждает со школьниками различные проблемы, затрагиваемые авторами в произведениях, даёт темы для размышления, предлагает ученикам продумать альтернативные решения жизненных ситуаций, в которых оказались герои произведения. Учитель – это в первую очередь психолог, указывающий ребёнку правильное направление в жизни, помогающий ориентироваться в этом, делящийся с ним богатым жизненным опытом. Естественно, учитель литературы не должен заставлять детей монотонно штудировать и заучивать школьную программу. Главной целью педагога должно являться формирование личности ребёнка.

Исходя из глобальной воспитательной цели школы, учитель должен ясно осознавать важность своей миссии в жизни детей именно как преподавателя особого предмета – предмета, обогащающего детей необходимыми знаниями о жизни. Стоит только учителю представить себе, что любимая им литература – это Книга жизни, а он – преподаватель предмета, на котором читается эта книга, как он, без сомнения, сделает каждую страницу этой книги настолько увлекательной и необходимой именно для детей, что они захотят прочитать ещё одну страницу, а за ней следующую, и так до конца. Но не школы – жизни. Ибо отношение к книге как к источнику жизненной мудрости, отношение к писателю как к мудрому собеседнику, закладываемое учителем с первых уроков, должно остаться с человеком навсегда.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Стоюнин, В. Я. О преподавании русской литературы. Избранные педагогические сочинения / В. Я. Стоюнин. – Москва : Педагогика, 1991. – 367 с.

УДК 372.4

Светлана Анатольевна Климова

г. Пенза, e-mail: ada62@yandex.ru

Екатерина Александровна Мельникова

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

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Сравнение – это прием интеллектуальной деятельности, направленный на выявление сходного и различного в данных объектах. Он является одной из основных операций мышления, а в обучении выступает важным приемом познавательной деятельности учащихся.

Сопоставительный анализ традиционно считается приемом изучения художественных произведений, он помогает установить специфику авторского видения той или иной проблемы. Основание для выбора данного приема – наличие общих исходных точек у изучаемых текстов, при этом поиск своеобразия идет от наличия общности.

Сравнительный анализ помогает ученику сформировать и сформулировать свою читательскую позицию относительно данных произведений, дать оценку прочитанному.

В сравнительный анализ в начальной школе могут быть включены следующие компоненты:

- 1) тема; опорные слова, которые являются показателями темы;
- 2) основная мысль;
- 3) настроение, эмоциональный фон произведения;

- 4) развитие сюжета;
- 5) основные образы, средства создания образов;
- 6) композиционные особенности;
- 7) размер, ритм, рифма (в стихотворном произведении);
- 8) лексика, наличие лексических выразительных средств;
- 9) синтаксические конструкции;
- 10) условия, время написания; особенности национальной культуры;
- 11) характеры центральных персонажей.

Сравнительный анализ в начальной школе не может строиться сразу по нескольким основаниям. Чаще всего (в зависимости от выбранных текстов), сравниваются тема и основная мысль, образы и особенности их создания. Так как сравнительный анализ призван стимулировать воображение, то он может повлечь за собой использование дополнительных приемов, например, композиционного иллюстрирования сравниваемых текстов. При иллюстрировании кульминационных эпизодов произведений выделяется общее в поведении героев, в их портретах, движениях, способах достижения цели, значимости событий. Рисуя персонажа в действии, ученик старается детально описать его, показать характерное, отличное, значимое. Это способствует выделению схожего и отличного.

Традиционно сравнительному анализу подвергаются произведения Л. Н. Толстого «Акула» и «Прыжок». Дети легко улавливают общность темы, идеи, системы действующих лиц, поведенческих особенностей персонажей. Но существует возможность провести сопоставительный анализ произведений классика с рассказами, написанными через сто лет. Это даст возможность осознать актуальность проблематики и наличие традиций в литературе. С этой целью можно использовать рассказ Н. Артюховой «Большая береза». В нем (так же, как у Толстого) ребенок подвергается опасности из-за собственной неосторожности. Алешка лезет на огромное дерево из-за того, что приятели считают его маленьким и неловким. Он совершает опрометчивый поступок в отчаянии. Мать бежит на помощь сыну. О ее внутреннем состоянии свидетельствует разбитая чашка, но при этом внешне она старается не выдавать своего смятения. Женщина руководит действиями сына, всеми силами души внушая ему спокойствие и веру в собственные силы. Она спасает ребенка и лишь после этого дает возможность эмоциям захлестнуть ее. Как мы видим, в тематике и основной мысли Артюхова следует за Толстым, продолжая утверждать, что родители способны ради спасения детей собрать в кулак свои нервы и действовать решительно и обдуманно. Дети же часто, поддаваясь своим эмоциям и желаниям, поступают необдуманно и подвергают себя опасности.

Сравнительный анализ может быть выполнен с использованием таблицы, в которой, на наш взгляд, эффективно использовать следующие графы:

п/п	Наименование		Л. Н. Толстой «Прыжок»	Л. Н. Толстой «Акула»	Н. Артюхова «Большая береза»
1	Главные герои	Взрослые			
		Дети			
2	Наличие в рассказе диалогов (речевая характеристика героев)				
3	Наличие портретных зарисовок				
4	Причина возникновения опасной ситуации				
5	Действия родителей				
6	Действия второстепенных персонажей				
7	Эмоциональное состояние героев в конце произведения				
8	Чему учит рассказ				
9	Наличие в рассказе повествования, описания, рассуждения				
10	О чем подумал(а), когда прочитал(а) рассказ				

Дети, опираясь на рубрики таблицы, сравнивают не только идейно-тематическую основу произведений, но и обращают внимание на язык, средства создания образов, воспитательную направленность. Обучающиеся отмечают наличие диалогов в рассказе Артюховой, большое внимание к раскрытию образов второстепенных персонажей. Анализируя язык произведений, дети обнаруживают, что у Толстого в рассказах нет описаний и рассуждений, а у Артюховой они присутствуют.

В результате сопоставительного анализа обучающиеся глубоко воспринимают идейно-тематическое содержание произведений, у них формируется интерес к познанию творческой манеры писателя, особенностей языка его произведений.

Возможна организация сравнительного анализа стихотворных сказок Чуковского «Бармалей», «Айболит» и первой прозаической повести «Доктор Айболит», которая является пересказом и переработкой произведения английского писателя Хью Лофтинга «История доктора Дулиттла». Работа организуется во внеурочной деятельности. Обучающиеся работают с текстами произведений, оформляя результаты наблюдений в читательском дневнике и опираясь на следующий план:

- 1) тема произведения;
- 2) основная мысль;
- 3) языковые особенности;
- 4) основные действующие лица;
- 5) наличие отрицательных персонажей;
- 6) общее в построении сюжетной линии;
- 7) развернутость повествования;
- 8) самый острый момент в повествовании.

Эффективно и интересно можно провести сравнительный анализ отдельных эпизодов: Айболит отправляется в Африку и преодолевает препятствия с помощью друзей (волки, кит, орлы).

Элементы сравнительного анализа можно использовать для эффективной организации работы со сказками Х. К. Андерсена «Ель» и Е. Пермяка «Некрасивая елка». Великий датский писатель в одном произведении выступает автором, а в другом – одним из главных героев. Обучающимся можно предложить сопоставить главных героев сказок, их тематику и идейное содержание. Для этого могут быть использованы вопросы:

- Перечислите героев сказок Андерсена и Пермяка. Какие герои есть в обеих сказках?
- Похожи ли друг на друга внешне некрасивая елка и Ель? Почему вы так решили?

Докажите свое мнение, опираясь на текст.

– Перечислите основные черты характера Некрасивой елки и Ели. Что общего в их мыслях, переживаниях? О чем мечтают деревья?

– Можно ли с уверенностью сказать, что Сказочник (герой «Некрасивой елки») – это Г. Х. Андерсен? Почему вы так считаете? Какие черты этого персонажа проявляются в рассказчике сказки «Ель»?

– Почему Е. Пермяк сделал героиней своей сказки именно Некрасивую елку, а не Елочку-красавицу?

– Что общего в характерах и судьбе Некрасивой елки и Сказочника?

– Чему учит читателей сказка Андерсена? А сказка Пермяка?

– Представьте себе, что вы являетесь художником-оформителем книги Х.К. Андерсена «Ель». Какие рисунки вы бы разместили на страницах этой книги? А чтобы вы изобразили на обложке книги «Некрасивая елка»?

– Что общего в теме и в основной мысли этих сказок?

Современный ФГОС НОО указывает на то, что ребёнок в начальной школе должен приобрести умение «осуществлять сравнение, сериацию и классификацию по заданным критериям». На наш взгляд, этому способствует специально организованная деятельность с художественным текстом, так как его анализ может предполагать сравнительные операции, обобщения, на основе которых осуществляются выводы.

Сравнительный анализ, предполагающий выбор разных оснований для сопоставления, углубляет восприятие произведения, способствует формированию внимательного отношения к художественным деталям, проникновению в авторский замысел.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Артёмов, А. К. Обучение сравнению в математике / А. К. Артёмов // Начальная школа. – 1982. – № 11. – С. 43.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва : Просвещение, 2015.

УДК 504:37.03

Тамара Николаевна Князькина

г. Пенза, e-mail: knora0706@mail.ru

Оксана Федоровна Цаплина

г. Пенза, e-mail: belajaliliya@yandex.ru

Ольга Владимировна Зорькина

г. Пенза, e-mail: zorkinaolgasov10@yandex.ru

ИЗУЧЕНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВ НА УРОКАХ ХИМИИ В 8–11 КЛАССАХ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ

Проблема загрязнения и защиты окружающей среды занимает лидирующие положение в мире. Эта проблема носит глобальный характер и касается каждого из нас. В решении проблем загрязнения и защиты окружающей среды образование играет одну из главных ролей. Выпускники современных школ плохо ориентируются в защите окружающей среды из-за недостатка знаний в этой области [6].

В современном школьном курсе отсутствует учебный предмет «Экология», который изучает взаимодействие живых организмов и их сообществ с окружающей средой. В связи с этим, вопросы экологии в настоящее время находят свое отражение в содержании курса химии.

Экологическое содержание на уроках химии позволяет раскрыть роль науки в борьбе с экологическим незнанием. Парадигма о том, что «виновата химия» в современной экологической ситуации должна привлечь обучающихся к исследовательской работе по изучению состояния окружающей среды, а также воспитать чувство ответственности за ее сохранение и защиту.

Химия является предметом, на котором можно отразить экологические аспекты на каждом уроке. В VIII–XI классах очень важным является рассмотрение проблемы защиты окружающей среды от химического загрязнения. На уроке учитель поднимает многие экологические проблемы и совместно со школьниками обсуждает пути их решения [6].

Для лучшего усвоения материала по химии с экологическим содержанием возможно в урок химии включать задачи с экологическим содержанием. В процессе их решения у школьников формируются следующие умения: реально оценивать экологические условия среды, выделять и формулировать экологические проблемы, прогнозировать возможные пути их решения, способность анализировать и давать реальную оценку экологическим проблемам, научно прогнозировать и моделировать экологические последствия принимаемых решений. Учащиеся при этом углубляют не только химические, но и экологические знания, убеждаются в их действенности.

Содержание образования необходимо тщательно отбирать и контролировать, акцентируя внимание не только на экологических знаниях, но и на экологических умениях. Таким образом, можно научить учащихся: предвидеть последствия воздействия человека на окружающую среду; уметь применять знания и умения в новых ситуациях. В данном случае учащиеся – субъекты, у них развиваются организаторские и коммуникативные умения, творческая активность, возрастает чувство ответственности за работу [1].

Мы использовали в своей работе комплекты учебников 8–11 классы О. С. Габриеляна для подбора тем, тесно связанных с экологическим содержанием.

В учебнике «Химия 8 класс», изучая тему «Химия часть естествознания» или «Преращения веществ. Роль химии в жизни человека» [2], обучающиеся получают первые понятия и представления о химических элементах. Кроме теоретических знаний по очистке веществ и разделении смесей школьники получают практические умения по проведению химического эксперимента. Именно поэтому становится возможным познакомить юных экологов с рядом понятий: загрязнители, источники загрязнений, современные способы очистки веществ в промышленности и быту, которые носят экологический характер. Это позволяет расширить их познавательную сферу.

Практическая работа «Разделение искусственно заданной смеси веществ» является своеобразным итогом «химико-экологического» урока.

Организм человека и роль кислот в нем, а также понятие «кислотные дожди» можно рассмотреть при изучении темы «Кислоты»

В учебнике «Химия 9 класс» изучается тема «Кислородные соединения азота» [3], которую легко связать с проблемами экологического характера. В атмосфере происходит накопление оксидов азота, они участвуют в образовании фотохимического смога, что является одной из важных экологических проблем атмосферы. В качестве практического применения пылеулавливателей на очистных сооружениях можно предложить лабораторные опыты по обезвреживанию оксидов азота методом адсорбции с помощью растворов аммиака и карбоната аммония.

В X–XI классах необходимо уделить внимание пониманию экологических закономерностей таких как: цикличность и непрерывность процессов, обмен веществ между составляющими компонентами биосферы.

«Химия 10 класс» тему «Ароматические углеводороды» [4] можно связать с применением биологических способов борьбы с вредителями сельскохозяйственных культур и сорняков. Следует рассмотреть примеры пестицидов и гербицидов и их токсическое действия на биоту, а также привести примеры биологических препаратов, которые оказывают щадящее действие на окружающую среду или полностью разлагаются.

Нестандартные формы проведения занятий и учёта знаний всегда привлекают учащихся, например, уроки-семинары. При изучении в 11 классе темы «Периодический закон и строение атома» [5] можно провести семинарское занятие «Особенности строения d-элементов (на примере радиоактивных элементов) и их влияние на окружающую среду и здоровье человека».

Важной областью дидактики и школьной практики является экологическое образование и воспитание учащихся. Значительную роль в этом направлении могут занять в уроки химии. Этот вопрос стоит очень остро, ведь в настоящее время в учебниках по химии он мало освещен. Интерес к предмету возрастает, если использовать вместе с программным химическим материалом примеры природоохранного и экологического содержания, воспитывая ответственность в личном поведении, а также формируя навыки по защите и бережному отношению окружающей среды.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Иноземцева, Е. В. Экологическое воспитание на уроках химии / Е. В. Иноземцева // Молодой ученый. – 2014. – № 18. – С. 561–564.
2. Габриелян, О. С. Химия. 8 класс : учебник / О. С. Габриелян. – Москва : Дрофа, 2018. – 287 с.
3. Габриелян, О. С. Химия. 9 класс : учебник / О. С. Габриелян. – Москва : Дрофа, 2015. – 319 с.
4. Габриелян, О. С. Химия. 10 класс. Базовый уровень : учебник / О. С. Габриелян. – Москва : Дрофа, 2013. – 191 с.
5. Габриелян, О. С. Химия. 11 класс. Базовый уровень : учебник / О. С. Габриелян. – Москва : Дрофа, 2015. – 219 с.
6. Чернова, Н. М. Общая экология / Н. М. Чернова, А. М. Былова. – Москва, 2005. – 234 с.

Галина Юрьевна Козина

г. Пенза, e-mail: galina-sura@bk.ru

Валентина Николаевна Морозова

г. Пенза, e-mail: mds97@yandex.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ДОСУГА С СЕМЬЯМИ «ГРУППЫ РИСКА» В ЦЕНТРЕ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ

В последнее десятилетие чаще стали заявлять о семьях «группы риска», которые в силу определенных условий и причин наиболее подвержены негативным влияниям со стороны социума. Согласно Г. А. Качан, семьи «группы риска» характеризуются наличием отклонения от нормы, которое не позволяет определить семью как благополучную. Семьи «группы риска» не в состоянии в полной мере соответствовать требованиям социальной семьи: решать повседневные проблемы членов семьи; рожать и полноценно воспитывать детей; поддерживать недееспособных; обеспечивать психологическую, физическую, экономическую, моральную и социальную защиту всех членов семьи [1, 161]. К данному типу семей относятся: неполные семьи, многодетные семьи, молодые семьи, малообеспеченные семьи, семьи с ребенком-инвалидом, семьи, где один или оба родителя являются инвалидами; семьи выпускников детских домов; семьи мигрантов, беженцев и вынужденных переселенцев; замещающие семьи. Дети, воспитывающиеся в перечисленных семьях, как правило, предоставлены сами себе, что влечет за собой изменение их поведения, нарушение в развитии, образе жизни; приводит к психической травматизации, агрессивности, понижению самооценки, проблемам в сфере общения и, как следствие, педагогической запущенности.

Важное значение в улучшении эмоциональной обстановки и создании комфортной среды в семье «группы риска», по нашему мнению, необходимо уделять организации совместного досуга. Семейный досуг предполагает совместное участие всех членов семьи в различных видах деятельности, которая способствует налаживанию отношений и сплочению членов семьи, формирует систему ценностей семьи, положительно и эмоционально окрашивает познавательную деятельность, приводит к социально значимому творчеству и духовному общению, что чрезвычайно важно для семьи, относящейся к «группе риска».

К сожалению, существуют определенные проблемы в организации досуга в неблагополучных семьях и семьях «группы риска». Перечислим их. Во-первых, многие взрослые не понимают, насколько важно проводить досуг с семьей, и замещают его деструктивным общением. Вследствие этого происходит обособление членов семьи, прекращаются взаимоотношения между различными поколениями. Во-вторых, далеко не все взрослые умеют правильно организовать свободное время, что приводит к появлению плохих впечатлений от мероприятия и нежеланию участвовать в других делах. В-третьих, ускорение темпа жизнедеятельности привело к тому, что у членов семьи практически не бывает свободного времени, а это отрицательно сказывается на взаимопонимании и отдаляет членов семьи друг от друга. В-четвертых, большая часть людей не желает проявления никакой творческой активности, пассивно относится к любому виду деятельности.

Полагаем, что именно на содействие в устранении всех названных причин и должна быть направлена деятельность социальных служб, в частности Центра социального обслуживания населения, в процессе работы по организации досуга с семьями «группы риска». Сотрудники социальной службы помогают членам такой семьи найти себе занятие по душе, приобщиться к культуре, увидеть прекрасное в окружающем мире, предлагают альтернативу бесцельному и бесполезному времяпровождению. Участие членов семей «группы риска» в досуговой деятельности помогает справиться с личностными переживаниями, учит навыкам общения, восстанавливает внутрисемейные связи, обеспечивает эмоционально-психологический комфорт каждого.

Т. В. Кудренко отмечает, что в различных сферах социально-культурной деятельности, в том числе и в системе социального обслуживания населения, ведется интенсив-

ный поиск новых путей в работе с семьей «группы риска», направленный на повышение системы ценностных ориентаций семейного досуга [2].

Интересен опыт по организации семейного досуга «Комплексным центром социального обслуживания населения» Колышлейского района Пензенской области. Организация семейного досуга в Центре направлена на следующие категории семей: благополучные, неблагополучные, семьи «группы риска». Причем, работе с благополучными семьями уделяется не меньше внимания, так как очень важно вовремя среагировать на проблему и предотвратить семейное неблагополучие. Но, безусловно, большая доля мероприятий ориентирована на работу с семьями «группы риска». Члены таких семей зачастую не в состоянии самостоятельно увидеть проблемы в жизни, поэтому и не ставят перед собой цели по улучшению жизнедеятельности семьи. Они не хотят обсуждать свои сложности со специалистами, отказываются признавать их наличие и понимать причины семейного неблагополучия. В таких семьях вместо эмоций, имеющих место в счастливой семье (любовь, взаимопонимание, забота, поддержка и др.), присутствуют агрессия, злоба и равнодушие по отношению друг к другу. К тому же велик риск в отношении приема алкоголя и, что еще хуже, наркотиков.

В процессе работы с семьей «группы риска» применяются методы воспитания (убеждения, побуждения, поощрения, порицания), с помощью которых специалисты центра пытаются воздействовать на сознание, чувства, поведение членов семей с целью формирования у них определенных качеств. Организация специалистами Центра семейного досуга предполагает: включение членов семьи в активное общение; реализацию интеллектуально-познавательных способностей членов семьи; участие семьи в физкультурно-оздоровительных и культурно-массовых мероприятиях; расширение умений и навыков в деятельности прикладного характера; возможность отдыха на природе; включение членов семьи в общественную и социально-значимую деятельность.

Формы организации семейного досуга в Центре разнообразны: массовые праздники; зрелищные мероприятия; конкурсы; посещение музеев; экскурсии; встречи с интересными людьми; физкультурно-оздоровительные и спортивные мероприятия; туристические и лыжные походы; прогулки по лесу, пикник на свежем воздухе; кружки по интересам; интеллектуально-развлекательные и обучающе-познавательные мероприятия; общественно-полезная и социально-значимая деятельность; организация летнего отдыха детей. Так, за 2018 год для семей «группы риска» специалистами Центра было проведено 32 мероприятия, в которых приняли участие около 350 человек.

К сожалению, как отмечают специалисты Центра, не все категории семей «группы риска» с энтузиазмом откликаются на призывы к участию в досуговых мероприятиях. Как правило, это семьи, находящиеся в социально-опасном положении, и семьи, стоящие на профилактическом учете в связи с употреблением алкоголя и наркотиков (хотя именно этим семьям уделяется первостепенное внимание). Взрослыми членами таких семей не осознается важность совместной досуговой деятельности и ее значение для нормальных детско-родительских отношений. В семьях преобладают такие виды «семейных занятий» как просмотр телевизора, прием «гостей», застолье, выяснение отношений и т.п., то есть досуг носит социально-отрицательный характер. Именно поэтому одним из направлений работы специалистов Центра социального обслуживания является поиск новых форм организации досуга и обучение родителей совместному проведению досуга.

Исследование выявило некоторые проблемы в работе КЦСОН, затрудняющие деятельность специалистов в организации досуговых мероприятий, что позволило сформулировать рекомендации по организации досуга с семьями «группы риска» в ЦСОН, которые в дальнейшем могут использоваться в работе учреждений социального обслуживания населения:

- учет желаний, интересов, предпочтений членов семьи;
- привлечение к участию в досуговой деятельности всех без исключения членов семей;
- организуемый досуг должен носить разнонаправленный характер;
- в организации и проведении досуговых мероприятий должны принимать участие наряду с различными специалистами (педагогами, психологами, социальными работниками и др.) и члены семей;

– организация досуга должна предусматривать проведение мероприятий, как для отдельных категорий семей, так и их совместное участие. Например, больше внимание уделять такой форме организации досуга, как семейный праздник. Как правило, он организуется по случаю какой-либо знаменательной даты или важного события для одного или всех членов семьи (день рождения, свадьба, годовщина со дня образования семьи и т.д.). В семьях, имеющих детей-школьников, это может быть праздник 1 сентября, день окончания школы, получение награды за победу в каком-либо конкурсе или состязании и др.

Соблюдение данных рекомендаций позволит эффективно организовать досуг для семей «группы риска», добиться заинтересованности в нем как детей, так и их родителей, разностороннего развития членов семей, преодоления стрессовых и конфликтных ситуаций в жизни семьи, отвлечь членов семей от пагубных пристрастий, сориентировать их на здоровый образ жизни и здоровые семейные отношения, определить позитивную жизненную траекторию.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Качан, Г. А. Теория социальной работы : курс лекций / Г. А. Качан. – Витебск : Изд-во УО ВГУ им. П. М. Машерова, 2007. – 258 с.
2. Кудренко, Т. В. Специфика ценностных приоритетов семьи в сфере досуга / Г. В. Кудренко // Проблемы и перспективы развития образования : материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Пермь, июль 2013 г.). – Пермь : Меркурий, 2013. – С. 149–150. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/72/4092/> (дата обращения: 09.10.2019).

УДК 378.1

Татьяна Николаевна Козина

г. Пенза, e-mail: psru-izo2012@yandex.ru

Наталья Васильевна Ларюшкина

г. Пенза, e-mail: N.Laryushkina@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ПРОФИЛЯ «ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО» ПРИ ПОДГОТОВКЕ И ПРОВЕДЕНИИ МАСТЕР-КЛАССОВ ПО ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМУ ИСКУССТВУ

Сегодня наиболее востребованной формой распространения педагогического опыта и способом общения при знакомстве школьников с декоративно-прикладным искусством является мастер-класс. Термин происходит от английского «master» – искусный специалист и «class» – курс обучения. Мастер-класс дает возможность педагогу за короткий промежуток времени представить обучающимся основные сведения о каком-либо народном промысле.

В течение нескольких лет бакалавры профиля «Изобразительное искусство» Педагогического института им. В. Г. Белинского проводят мастер-классы по Хохломе, искусству Гжели, Городецкой росписи в МБОУ ДО ЦДЮТТ г. Пензы. Занимающиеся в подрастающем клубе «Гайдар» с большим интересом овладевают традиционными приёмами росписи, учатся составлять собственные композиции, выполняя эскизы в характерной для данной росписи традиции [1; 80, 84, 88].

Роспись по дереву относится к наиболее ярким проявлениям современного народного творчества. С давних времен она украшает боярские и княжеские терема в виде орнаментальных и сюжетных настенных росписей. Позднее, в XIX–XX в. роспись появляется в крестьянских домах. На обшитом досками фронтоном рисовали льва и львицу – символических охранителей дома.

Цветочной росписью живописного типа оформляют наиболее важные детали интерьера избы: двери, филенчатую стенку, деревянное обустройство печи, лавки, филенчатые

дверки шкафов, сундуки. Красочное убранство крестьянских домов дополняется росписью утвари. Таким образом, создается своеобразный ансамбль, окружающий человека не только в дни праздников, но и в обычное время. Расписная деревянная посуда придавала особую пышность застольям.

Если в древней Руси утварь расписывают темперными – на яичной основе клеевыми и смоляными (на живице) красками, то позднее на смену им приходят масляные, приготовленные на основе льняного и конопляного масла. Во второй половине XIX – начале XX в. в декоративной росписи по дереву появляются анилиновые красители. С 1970-х годов используются акриловые краски.

С мастер-классами по декоративным росписям бакалаврам профиля «Изобразительное искусство» также доводилось выступать на проводимых вузом мероприятиях «День открытых дверей», «Диалог культур». Яркие краски, приготовленные для росписи, всегда создают праздничный настрой. Организуя подобный мастер-класс, студенты ставят перед собой задачу создания атмосферы сотворчества. Доброжелательность, открытость помогают проявлению творческих способностей участников мастер-класса.

Студенты, в свою очередь, обучаются методике создания условий для включения каждого ребенка в активную деятельность. С этой целью, готовясь к мастер-классу, им приходится продумывать методически верную постановку проблемной задачи и пути решения ее через подбор приёмов, раскрывающих творческий потенциал обучающихся.

Форма занятия привлекает бакалавров возможностью сотворчества, совместного поиска способа действия, будь то приём или технология. В процессе проведения мастер-класса будущие педагоги осознают, что технологические приёмы не должны навязываться его участникам.

Как правило, мастер-класс состоит из заданий, направляющих деятельность участников на решение определенных педагогических проблем, но выполнение отдельного задания требует от его участников полной свободы.

Положительным результатом обучающей деятельности является овладение школьниками новыми художественными навыками, а также формирование у них мотивации к саморазвитию.

В настоящее время проведение мастер-классов по народным ремеслам по-прежнему актуально в дни народных праздников, гуляний, ярмарочных увеселений. В ученической среде все большую популярность приобретают мастер-классы по изделиям из фетра. Название происходит от французского «fontro» – войлок.

Этот материал получается в результате валяния пуха кроликов или коз. Различают два вида фетра – гладкий и ворсовой. Этот материал известен с древних времен. Его используют для создания юрт в Монголии. В наше время фетр становится модным материалом, прекрасно вписывающимся в интерьер жилых помещений.

Популярность фетра объясняется свойствами этого материала. Фетр, используемый для рукоделия, – это нетканый материал, который получают в процессе механической обработки волокон шерсти, меха или других искусственных или синтетических волокон, через их сваливание или свойлачивание (т.е. путем увлажнения, нагревания и трения). Именно такой способ изготовления фетра, сходный с производством бумаги, придает ему необычную структуру, непохожую на структуру тканых материалов. Поэтому, в отличие от большинства тканей, фетр удобен в работе, с ним можно работать как с бумагой: сгибать, резать, клеить, сшивать. Фетр бывает жесткий и мягкий.

Для создания атмосферы тепла и уюта его используют в интерьере дома, декорируя керамические горшки для цветов, подушки, подставки под горячие блюда. Фетром можно украшать мебель, светильники и двери. Возможно использование этого теплого, мягкого, ворсистого материала для создания украшений (броши, серьги, заколки), а также подарков и сувениров. Для изготовления сувениров лучше использовать жесткий фетр, т.к. он лучше держит форму и более удобен в работе.

В связи с этим все большую популярность приобретают мастер-классы по изготовлению подарков-сувениров из фетра. Например, на Выставке образовательных организаций Пензенской области «Образование для будущего: новые возможности и перспективы»

в рамках интерактивной «Студии современного искусства» для посетителей – школьников 7–11 классов – педагогами и студентами кафедры «Изобразительное искусство и культурология» был организован мастер-класс по изготовлению сувенира-магнита «Мишка» из фетра [3].

Подготовка и проведение такого вида мастер-класса состоит из нескольких этапов: выбор вариантов изделия, продумывание последовательности его изготовления, подготовка материалов, заготовка деталей и образцов изделия.

Непосредственно изготовление сувенира-магнита из фетра происходит следующим образом. Школьнику выдается набор готовых деталей изделия-сувенира и дается устная инструкция по технологии его изготовления. Детали раскладываются на столе, а затем при помощи клеевого пистолета (термопистолета) поочередно склеиваются, начиная с более крупных (туловище, голова, лапки) и заканчивая элементами оформления изделия (глазки, украшение-бант и т.п.). В последнюю очередь наклеивается магнит. Весь процесс изготовления такого сувенира занимает не более 5–7 минут, что позволяет за короткий промежуток времени получить готовое изделие и дать обучающимся представление о технологии изготовления сувенира-магнита из фетра. Преимуществом такого мастер-класса является и то, что участник получает в подарок сделанное своими руками изделие, которое, возможно, послужит определенным толчком к творческому поиску и самореализации в будущем.

Участие в вышесказанных мероприятиях способствует формированию у студентов профессиональных компетенций будущего педагога, а также помогает развитию коммуникативной культуры, формирует умение сосредотачиваться на предмете разговора, вырабатывает чувство времени.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Горяева, Н. А. Изобразительное искусство. Декоративно-прикладное искусство в жизни человека. 5 класс : учеб. для общеобразовательных учреждений / Н. А. Горяева. – Москва : Просвещение, 2012. – 192 с.
2. Изобразительное искусство. Рабочие программы. Предметная линия учебников под ред. Б. М. Неменского. 5–8 классы : учеб. пособие для общеобразовательных организаций. – 5-е изд., перераб. – Москва : Просвещение, 2016. – 148 с.
3. Официальный сайт кафедры «Изобразительное искусство и культурология». – URL: https://dep_iik.pnzgu.ru/

УДК 159.9.07

Мария Сергеевна Конюхова

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

Ирина Викторовна Михалец

г. Пенза, e-mail: irmix64@yandex.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ ПГУ)

Прежде чем приступить к исследованию эмоциональной направленности личности и её психологической диагностике, следует отметить, что данная проблема имеет центральное значение в исследовании личности, особенностей её эмоционального фона и самочувствия. Вышеупомянутое исследование сосредоточивает особое внимание на отдельно взятых эмоциях, которые понимаются как отличающиеся аффективно-мотивационные процессы и имеют важнейшее значение для мотивации, социальной коммуникации, взаимодействия личностей друг с другом. Поэтому изучение эмоций и чувств личности является чрезвычайно актуальным.

В связи с вышеперечисленным нами было проведено исследование среди студентов 1 и 2 курсов историко-филологического факультета Пензенского государственного уни-

верситета на основе опросника Б. И. Додонова по изучению эмоциональной направленности личности общим количеством 40 человек.

Перед тем, как представить результаты эмпирического исследования, обратимся к основным понятиям проблемы.

Диагностика эмоций и эмоциональной направленности теснейшим образом связано с понятием личности, так как данные явления являются неотъемлемой её частью. Личность – одна из базовых категорий психологической науки. Существует множество вариаций для определения понятия личности, однако наиболее полным истолкованием с нашей точки зрения является определение А. В. Петровского: «Личностью в психологии обозначается системное социальное качество, приобретаемое индивидом в предметной деятельности и общении и характеризующее уровень и качество представленности общественных отношений в индивиде» [2].

Понятие личности неотделимо от понятия эмоций, какими бы они ни были. Эмоцией называют особый класс психических процессов и состояний личности, связанных с инстинктами, потребностями, мотивами и отражающих в форме непосредственного переживания (удовлетворения, радости, страха и т.д.) значимость действующих на личность явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности [3].

Какова же связь между личностью и эмоциями? Во-первых, стоит отметить неоспоримую связь эмоций и потребностей личности, так как опираясь на эмоциональные проявления личности, мы можем судить какие потребности (а значит, и эмоции) актуальны на определённом промежутке времени для конкретной личности. Немаловажным также является возможность человека приспособиться к информационно неопределённой среде непосредственно с помощью эмоций. А также эмоции способствуют поиску новой информации, тем самым повышая вероятность достижения цели [4].

Получается, что эмоции как ценности определяют центральную позицию личности и её эмоциональную направленность. Более того, на основе преобладающих эмоций личности Б.И.Додонов выделяет определённые типы направленности личности, о которых упоминается ниже. Но что мы имеем в виду, когда упоминаем данный термин? Эмоциональная направленность – это потребность личности в определённых переживаниях и стремление к ситуациям, их вызывающих. Тип общей эмоциональной направленности личности накладывает отпечаток на многие особенности эмоциональной сферы человека. Эмоциональная же сфера, в свою очередь, оказывает своё воздействие на восприятие человеком действительности, на его мечты и планы, на выбор деятельности, друзей, любимых, на творчество, на представление о счастье. Эмоциональная направленность связана с функционированием эмоции в качестве ценности, и только по этому признаку она отличается от морально-мировоззренческой [1].

Итак, понятия личность, эмоции и эмоциональная направленность неотделимы друг от друга и имеют тесную связь.

Б. И. Додонов в своей методике выделил в общей сложности десять эмоциональных направленностей: альтруистическая, коммуникативная, глорическая, практическая, пугническая, романтическая, гностическая, эстетическая, гедонистическая, акизитивная [1].

Обратимся к результатам проведённого исследования. Среди 40 студентов Историко-филологического факультета было выявлено 22,5 % студентов с преобладающей гедонистической эмоцией, т.е. подавляющая часть опрошенных испытывает положительные эмоции от удовлетворения простых потребности в комфорте: телесном и душевном. Для такой личности характерно наслаждение простыми физическими ощущениями: чувство веселья, бездумная возбужденность, сладкая лень, танцы, музыка, приятная компания, беззаботность, вкусная пища.

Второй по популярности подавляющей эмоцией среди опрошенных была выявлена гностическая. Это значит, что 15 % студентов испытывают стремление понять окружающую действительность в полной мере, разрешить все противоречия (в том числе внутренние), ссоры, споры, а также желание привести все знания в систему, радость открытия истины.

На третьем месте в рейтинге популярности практическая направленность, которая наблюдается у 12,5 % студентов. Они испытывают положительные или отрицательные эмоции в соответствии с успешностью или неуспешностью своей трудовой (учебной) деятельности. Для них свойственно желание добиться своей цели, успеха в работе, чувство напряжения; увлеченность, захваченность работой; любование результатами своего труда, его продуктами; приятная усталость; приятное удовлетворение от того, что дело сделано. Занимаясь любимым предметом, студент может испытывать сильное чувство усталости и одновременно удовольствие от самого процесса работы.

Для следующих 10 % студентов, у которых была выявлена романтическая эмоциональная направленность, характерно стремление ко всему необыкновенному, таинственному; стремление к необычному, неизведанному; ожидание чего-то необыкновенного и очень хорошего, светлого чуда; волнующее чувство странно преображенного восприятия окружающего: все кажется иным, необыкновенным, полным значительности, тайны; чувство особой значительности происходящего; чувство зловеще-таинственного, мистического.

В равной степени у студентов являются преобладающими такие направленности, как альтруистическая, коммуникативная, пугнистическая, эстетическая, акизитивная – по 7,5 % на каждую группу.

Первые испытывают переживания, возникающие на основе потребности в содействии, помощи, покровительстве другим людям, а также чувство умиления, приятия, преданности.

Для второй группы характерна потребность в постоянном общении, причем в процессе взаимодействия личностей могут возникать различные эмоции, однако коммуникативными можем назвать только те, которые возникают как реакция на удовлетворение или неудовлетворение стремления к эмоциональной близости.

Среди опрошенных третьей группы наблюдаем эмоции, связанные с потребностью в преодолении опасности, на основе которой возникает интерес к борьбе (жажда острых ощущений, чувство спортивного азарта).

Студентам с эстетической эмоциональной направленностью важно наслаждаться красотой, чувствовать прекрасное, изящное, грациозное, ощущать волнующий драматизм.

Опрошенные с акизитивной направленностью находят свой интерес в накоплении, коллекционировании, приобретении вещей.

Наименее распространённой является глорическая направленность, выявленная среди 2,5 % студентов, которая связана с потребностью в самоутверждении, славе, признании, почёте (чувство гордости).

Таким образом, с помощью проведённой методики Б. И. Додонова мы выявили гедонистическую эмоцию как самую распространённую среди студентов. И это неудивительно, ведь в современном мире молодёжь привыкла довольствоваться малым: удовлетворением физических и биологических потребностей. Веселье, сладострастие в студенческой жизни нередко либо подавляются (аскетический образ жизни), либо, актуализируясь, отвлекают студентов от учебной деятельности, чего нельзя допускать студенту.

Гораздо меньшее количество студентов (всего 12,5 процентов) обладает практической направленностью, так необходимой для успешного обучения и будущей трудовой деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Додонов, Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. – Москва : Политиздат, 1978. – 272 с.
2. Общая психология : учеб. для студентов пед. ин-тов / под ред. А. В. Петровского, Л. А. Ванштейна. – Переизд. – Минск : Современная школа, 2009. – 479 с.
3. Эмоции // Большой психологический словарь. – URL: https://gufo.me/dict/psychologie_dict/%D0%AD%D0%9C%D0%9E%D0%A6%D0%98%D0%98 (дата обращения: 14.10.2019).
4. Эмоциональная сфера личности. Лекции по дисциплине «Общая психология». – URL: <https://students-library.com/library/read/60863-emocionalnaa-sfera-licnosti> (дата обращения: 14.10.2019).

Луника Николаевна Корчагина

г. Пенза, e-mail: lunikanik@mail.ru

Татьяна Григорьевна Мельникова

г. Пенза, e-mail: tatyanka_melnikova_98@mail.ru

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИГР-РЕБУСОВ И ИГР-ГОЛОВОЛОМОК

В настоящее время наша жизнь стремительно меняется, модернизируется, усложняется. Изменение условий развития каждого субъекта приводит к изменению и самих субъектов. Современные дети должны соответствовать актуальным требованиям общества. Поэтому перед образованием встает задача воспитать человека, гибко ориентирующегося в постоянно меняющейся действительности, готового решать нестандартные задачи, осваивать принципиально новые области и виды деятельности. Именно поэтому ФГОС ДО в числе основных задач образовательного процесса выделяет задачу развития познавательной сферы дошкольников. Со временем, познавательная направленность, свойственная любому нормально развивающемуся ребенку, переходит в познавательную активность – состояние внутренней готовности к познавательной деятельности, которая открывает ребенку окно в мир знаний, мир удивительных открытий.

Общеизвестно, что сензитивным периодом развития познавательной активности является старший дошкольный возраст. Познавательная активность дошкольников развивается из потребности в новых впечатлениях, которая присуща каждому ребенку от рождения. На основе этой потребности в возрасте 5–6 лет, в процессе развития ориентировочно-исследовательской деятельности, у ребенка формируется стремление узнать и открыть для себя как можно больше нового.

Вопросы развития познавательной активности в дошкольном возрасте, условия и методы ее формирования в различных видах деятельности изучены в работах Т. М. Землянухиной, Д. Б. Годовиковой, Е. Э. Кригер, М. И. Лисиной, Т. А. Павловец, Т. А. Серебряковой, С. П. Чумаковой. М. И. Лисина трактует понятие «познавательная активность» как положение готовности к познавательной деятельности, как состояние, которое предшествует деятельности и порождает ее. Коэффициентом готовности к познавательной активности, по мнению ученого, являются: признаки интереса, внимания, сигналы о настройке на начало работы. Ее исследования свидетельствуют о том, что между познавательной активностью и деятельностью наблюдается тесная связь. При этом познавательная активность выступает одним из компонентов в структуре деятельности и выражается в процессах взаимодействия личности с окружающей действительностью [1, 25].

Познавательная активность проявляется в умении ребенка видеть проблему, формулировать ее, находить пути решения, формировать свое мнение об изученных явлениях. По определению Ю. Н. Косенко, познавательная активность – это интегральное свойство личности, которое интенсивно формируется в процессе обучения и влияет на весь процесс учебной деятельности. Это и предпосылка, и результат развития ребенка; это и цель, и средство и результат активизации учебно-воспитательного процесса.

Эффективным средством развития познавательной активности являются логические задачи и головоломки. Нестандартная ситуация, имеющая проблемный характер, присущая каждой занимательной задаче, всегда вызывает особый интерес у ребенка. В трудах Н. Н. Поддьякова «проблемность» рассматривается как мощный стимулятор активности детей.

Согласно мнению Д. Б. Эльконина познавательная активность дошкольников выше, если познание осуществляется через игру, так как она является ведущим видом деятельно-

сти в этом возрасте. Среди многочисленных классификаций игр можно выделить следующую (по С. Л. Новосёловой): сюжетно-ролевые, подвижные, театрализованные и дидактические. Игры-ребусы и игры-головоломки являются разновидностью дидактических игр [3, 85].

Головоломка—непростая задача, для ее решения необходима сообразительность, умение сравнивать, анализировать. Головоломка является лучшей развивающей игрушкой в мире. Происходит слово «головоломка» от выражения «ломать голову» и означает – решить трудноразрешимую задачу.

Ребус в переводе с латыни означает «вещи». Это увлекательная головоломка, в которой слово, словосочетание или предложение зашифровывается с помощью картинок и специальных символов. Чтобы разгадать ребус, важно не только знать, что нарисовано, но и учесть расположение рисунков и символов друг относительно друга, и это достигается практикой. Задача человека, решающего ребус, проанализировать изображения, подсказки-символы и распознать зашифрованное слово. Для нахождения решения нужно подумать, применить логику и сообразительность. Исследования таких ученых, как Ф. Н. Блехер, Л. Н. Мадышева, З. А. Михайлова, А. А. Столяр, показали, что головоломки и ребусы развивают у детей способность самостоятельно, без помощи взрослых решать доступные задачи в разных видах деятельности, а также способность к элементарной творческой и познавательной активности. Подобные игры дают возможность осваивать дошкольникам различные сенсорные эталоны (цвета, формы, величины), накапливать логико-математический опыт, овладевать различными приемами мышления.

Влиянию головоломок на интеллектуальное развитие, формирование познавательной активности детей старшего дошкольного возраста особое внимание уделено в работах З. А. Михайловой. Головоломки и ребусы, по ее мнению, способствуют развитию рефлексии самостоятельности мышления, что не может не способствовать в целом формированию интеллектуальной готовности к обучению в школе [2, 74].

Игры-головоломки и игры-ребусы по своей внешней форме мало напоминают те задачи, с которыми мы сталкиваемся в повседневной жизни, они имеют обобщенный характер. В этом как раз и состоит одно из главных их достоинств – решение головоломки способствует развитию познавательной активности. Ребусы и головоломки – особый вид задач, имеющих проблемный характер, они построены с учётом недостатков, присущих мышлению большинства людей, предрасположенных к решению типовыми, стандартными способами, использованию привычных мыслительных операций, склонных к односторонности в восприятии окружающих предметов. Дошкольники очень активны в восприятии таких задач как шутки, головоломки, логические упражнения. Они с удовольствием ищут решения, которые приведут к необходимому результату. Если занимательная задача доступна для ребенка, то это не может не вызывать у него положительных эмоций, что неизбежно ведет к повышению мыслительной активности.

Головоломки интересны содержательно, занимательны по форме, отличаются необычностью, иногда невероятной оригинальностью решения, парадоксальностью результата. Они вызывают у детей огромный интерес, удивление, эмоционально захватывают. В ходе решения головоломки или ребуса от ребенка требуется собрать и проанализировать информацию, отбросить лишние данные и новый путь решения, который приведет к решению трудной задачи.

Ребусы и головоломки успешно решают задачи повышения познавательной активности, позволяют формировать положительные эмоции, помогают концентрировать внимание на нестандартной задаче и даже способствуют формированию воли. Эти игры развивают у детей самостоятельность, творческую активность и их самостоятельную поисковую деятельность. В процессе решения головоломок и ребусов ребенок имеет возможность включиться и проявить активность в деятельности, направленной на разрешение необычной, нестандартной, неоднозначной ситуации, когда необходимо обнаружить не явные, «закодированные» пути решения поставленных задач. Такая деятельность развива-

ет способности к самоконтролю, значительно повышает уровень познавательной и творческой активности старших дошкольников. Следовательно, использование головоломок благоприятно воздействуют на дальнейшее обучение ребенка в школе. Дети, регулярно решающие нестандартные задачи, головоломки и ребусы, как показывает практика, демонстрируют высокий уровень обучения, у них развивается умение сосредоточенно думать, способность к длительному умственному напряжению, интерес к интеллектуальной деятельности, познавательный интерес, усидчивость, внимательность, целеустремленность и другие качества необходимые современному школьнику.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что решение задачи развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста может быть успешно решено путем включения в образовательный процесс таких средств, как игры–ребусы и игры–головоломки. Используя в образовательной деятельности головоломки и ребусы с целью развития познавательной активности дошкольников педагог не дает готовых образцов, знаний, а стимулирует инициативу детей путем создания различных проблемных ситуаций. Эти нестандартные задачи, имеющие проблемный характер, стимулируют ребёнка к поиску нестандартных путей решения, что неизбежно сказывается не только на познавательной активности, но и на уровне интеллектуального развития детей старшего дошкольного возраста.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Лисина, М. И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками / М. И. Лисина // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 18–35.
2. Михайлова, З. А. Игровые задачи для дошкольников / З. А. Михайлова. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2016. – 144 с.
3. Новоселова, С. Л. О новой классификации детских игр / С. Л. Новоселова // Дошкольное воспитание. – 1997. – № 3. – С. 84–87.

УДК 373.55

Наталья Юрьевна Костина

г. Пенза, e-mail: nubones@yandex.ru

Ирина Станиславовна Медник

г. Пенза, e-mail: sweet-2823@yandex.ru

РАЗВИТИЕ ГИБКИХ НАВЫКОВ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящается проблеме развития гибких навыков школьников. На протяжении истории образование менялось вслед за развитием прогресса. Долгое время на рынке труда главенствовали так называемые *hard skills* (твердые навыки). Это собственно навыки и умения, связанные с конкретной профессией, ремеслом. Затем во многих направлениях деятельности актуальными стали *soft skills* (гибкие навыки) – они не привязаны к конкретной работе и относятся, скорее, к самому человеку. Среди них – обучаемость, гибкость, умение работать с информацией, умение мотивировать себя и команду и многое другое. Конечно, сами по себе *hard skills* не исчезли и так же необходимы для выполнения работы, но наддисциплинарные *soft skills* позволяют качественно улучшить производительность труда, оптимизировать процессы, внедрять новые инструменты и методики. Многие аспекты образования будущего в основном касаются именно гибких навыков. На наш взгляд, это вполне логично, потому что, во-первых, пока мы не знаем многих профессий будущего, а значит, формирование необходимых для них твердых навыков возможно лишь с большой долей условности. Во-вторых, реальность меняется очень быстро. Новая цивилизация, новый мир уже здесь, причем этот мир «текучий и нестабильный». Таким образом,

очень важным станет умение приспосабливаться к этой текучести, быстро учиться и адаптироваться ко всему новому.

Если все навыки, формируемые системой образования, разделить на две большие категории, то мы получим: (hardskills) – твёрдые навыки и (softskills) – мягкие навыки. Твёрдые навыки – это те, которые легко наблюдать, измерить и продемонстрировать, например, умение решать математические задачи, умение читать, владение иностранным языком, умение ездить на велосипеде. Твёрдые навыки необходимы, чтобы эффективно заниматься определенным видом деятельности. Сюда же включаются и профессиональные навыки.

Мягкие навыки – это социальные навыки. Они не столь очевидно измеряемы, как твёрдые, но именно они наиболее эффективно помогают продемонстрировать и применить твёрдые навыки. Мягкие навыки необходимы в любом виде деятельности. К ним относятся умение общаться, работать в команде, убеждать, решать проблемы, принимать решения, управлять своим временем, мотивировать себя и других [7, 13].

Результаты исследования, проведенного в Гарвардском Университете и Стенфордском исследовательском институте, говорят о том, что вклад твёрдых навыков в профессиональную успешность сотрудника составляет всего 15%, тогда как мягкие определяют оставшиеся 85 %. К наиболее значимым «гибким навыкам» следует отнести: способность работать в команде, способность принимать решения и решать проблемы (лидерство), способность общаться с людьми в организации и вне её, способность планировать, организовывать и выделять приоритеты, способность искать и обрабатывать информацию [2, 39].

Именно поэтому переориентация образования на развитие у детей «гибких навыков» является ключевым звеном к решению успешности в будущей трудовой деятельности. Мотивированный человек с развитыми навыками адаптивности, кооперативной работы и критического мышления остаётся, и ещё долгое время будет оставаться, востребованным. Например, по данным исследований WallStreetJournal около 90 % руководителей испытывают нехватку именно таких работников [1, 174].

Решение этой проблемы сегодня затрагивает современное образование, которое должно быть направлено на развитие у детей компетенций XXI века. С развитием современного общества должно развиваться и образование. Сложенная веками педагогическая система не должна разрушаться, а должна эволюционировать, должны смещаться педагогические акценты. В первую очередь, от учащихся требуется не заучивание материала и не отработка однообразных методов решения задач, а развитие универсальных компетенций. [3, 89].



Рассмотрим основные навыки softskills:

– *умение работать в команде* – это умение слушать, способность видеть единую цель и находить точки соприкосновения общей идеи с личными амбициями, готовность оказать помощь другим и поддержать в сложной ситуации, умение убеждать и находить компромисс;

– умение принимать решения и решать проблемы. Задача педагога – развивать умения понимать и чувствовать других людей; ставить детям задачи, которые соответствуют их способностям и характеру, и научить добиваться их выполнения; развивать лидерские качества у детей, воодушевить их и повести их за собой.

Лидерские качества можно развить через организацию работы различных клубов, проведение занятий по интересам, курирование младших школьников старшеклассниками, а новичков одноклассниками. Если педагог сам увлечен каким-либо делом, то соберет свою команду единомышленников и обязательно найдет отклик в душе любого ребенка. Тогда учащиеся сами станут проявить инициативу в той сфере, которая им интересна.

Одним из самых востребованных качеств личности в современном мире является *креативность*. Креативный человек способен находить нестандартные, совершенно новые решения в знакомых ситуациях, он умеет придумывать и воплощать в жизнь новые идеи.

Умение общаться с людьми. Коммуникабельность – это способность к общению, открытость и умение наладить контакт с другими людьми, а также производить на них нужное впечатление.

В данном направлении в процессе обучения деятельность педагога должна быть направлена на развитие умений доступно и интересно излагать свои идеи и мысли; уверенно говорить как с группой сверстников, так с другими взрослыми; выступать перед аудиторией.

Чтобы развивать коммуникабельность, педагогам рекомендуется на занятиях поощрять активное участие школьников в дискуссии, внедрять в практику дискуссионные формы работы; отдавать предпочтение таким формам работы, где учащиеся находятся в окружении сверстников, совместно реализуют академические проекты, участвуют в спортивных и творческих мероприятиях, посещают кружки по интересам; для старшеклассников организовывать дни карьеры; развивать навыки составления резюме, самопрезентации и прохождения интервью.

Еще одним из основных качеств, необходимых для организации эффективного общения является *позитивность*. Позитивность – это вера в себя и в других людей. Это такой взгляд на мир, при котором человек может смотреть на события с разных сторон и предпочитает находить позитив во всем, что его окружает.

Воспитывать позитивность лучше всего собственным примером. Поддержка и внимание учителей и одноклассников – главный инструмент развития позитивности. Педагог должен всегда быть готов помочь советом, обратить внимание на положительные события. При этом здоровая конкурентная атмосфера помогает школьникам фокусироваться на своей цели, а не на временных неудачах.

Умение планировать, организовывать и выделять приоритеты относится к организаторским способностям.

Организаторская способность – это способность объединять людей для достижения цели и воодушевлять себя и других на действия. Инициативность, требовательность к себе и другим, внимание к деталям, способность делегировать или делать самому – все это важные качества организатора.

За время обучения в школе дети должны научиться организовать свое время так, чтобы успевать делать все запланированные дела: учиться, принимать участие в школьных мероприятиях, заниматься в кружках и секциях; уметь собрать команду; принимать быстрые решения.

Умение искать и обрабатывать информацию. Учитель должен научить детей быть самостоятельными, добывать правильно нужную информацию, используя разные источники учиться обобщать, сопереживать, анализировать, делать определённые выводы. Таким образом, умение осуществлять поиск необходимой информации для выполнения учебных заданий является одним из основных универсальных учебных действий. [6, 112].

Система мягких навыков предполагает, что учащиеся будут

– выполнять комплексные и оригинальные задания, для этого им необходимо умение работать в команде и развитое критическое мышление;

– следовать индивидуальной образовательной траектории, соответствующей интересам и качествам каждого конкретного ученика;

- учиться использовать имеющиеся у них компетенции и знания для самостоятельного усвоения новых знаний, поиска новой информации;
- применять в процессе обучения доступные современные технологии, которыми им предстоит пользоваться и во взрослой жизни;
- получать поддержку от педагогов, обсуждать с ними свои успехи и неудачи, планировать свой образовательный маршрут [1, 205].

В заключение хочется сказать, что нацеленность на формирование системы гибких навыков softskills требует перестройки методов организации образовательного процесса, активного использования техник построения диалога, использования игровых, дискуссионных методик, проектная деятельность учащихся, совмещение урочной и внеурочной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аронов, А. А. Наследие А. С. Макаренко: что перечеркнуто временем / А. А. Аронов // Мир образования – образование в мире. – 2014. – № 2. – С. 40–44.
2. Головей, Л. А. Специалисты и их сформированность в ОУ / Л. А. Головей. – Санкт-Петербург : Питер, 2010. – 235 с.
3. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман ; пер. с англ. А. П. Исаевой. – Москва : АСТ ; Владимир : ВКТ, 2009. – 478 с.
4. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. – 480 с.
5. Игнатъев, Е. И. Психология / Е. И. Игнатъев, И. С. Лукин, М. Д. Громов. – Москва : Знание, 2009. – 344 с.
6. Кларин, М. В. Педагогическая технология в учебном процессе / М. В. Кларин. – Москва : Знание, 2012. – 203 с.
7. Коржуев, А. В. Поисково-исследовательская деятельность в педагогике / А. В. Коржуев, Н. Н. Антонова. – Москва : Либроком, 2012. – 200 с.

УДК 372.8

Ольга Анатольевна Кочеткова

г. Пенза, e-mail: gorelovaoo@mail.ru

Ангелина Вячеславовна Николаева

г. Пенза, e-mail: linanikolaeva1@mail.ru

МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ШКОЛЬНИКОВ ПО ИНФОРМАТИКЕ СРЕДСТВАМИ ОБЛАЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Систематическое использование ИКТ помогает учителю эффективно решать основные задачи реализации ФГОС, способствует повышению качества образовательных результатов в школе. Одна из проблем, с которой сталкивается учитель информатики, заключается в мотивации учащихся к самостоятельности в любой деятельности и развитии самостоятельного овладения знаниями [1]. Одним из вариантов решения этих проблем является внедрение в учебный процесс облачных технологий.

Облачные технологии – это сервисы, позволяющие удаленно использовать средства обработки и хранения данных (электронные журналы, личные кабинеты для учеников и учителей, тематические сайты, форумы и т.д.). Облачные технологии в свою очередь помогают создать «облачные сервисы» – современные сервисы, работающие на интернет-хранилищах.

Самостоятельной учебной работой является любая организованная учителем деятельность учащихся, направленная на выполнение поставленной дидактической цели в специально отведенное для этого время [2, 144].

Приведем примеры использования облачных технологий на уроках информатики и во внеурочной деятельности:

1. Облачные сервисы визуализации текстовой информации (TagCrowd, Tagul, Wordle и др.). Данные сервисы позволяют создавать облако ключевых слов, введенных в специальное поле, отображая наиболее часто используемые слова крупным шрифтом (рис. 1).



Рис. 1. Облако слов по теме «Сервисы Web 2.0» (сервис Tagul)

Различные «облака» можно использовать практически на всех этапах урока. Например, при изучении новой темы для систематизации полученных знаний в виде ассоциативного ряда слов. Для этого можно попросить учащихся на одном из сервисов в течение всего урока вести накопление всех ключевых слов в облаке, с которыми они знакомятся на уроке и которые они считают важными и относящимися к данной теме. В конце урока полученное облако можно распечатать или сохранить, что позволит систематизировать и обобщить полученные знания, а результат освоения темы наглядно представить в виде ассоциативного ряда понятий.

2. Сервисы для создания интеллект-карт. Данные ресурсы позволяют учителю и учащимся визуализировать процесс мышления в виде ментальных карт. Для этого сначала необходимо выделить основное понятие, от него построить ответвления в виде подзадач, этапов реализации какого-либо проекта и т.д. (рис. 2).



Рис. 2. Классификация языков программирования (сервис bubbl.us)

Ментальные карты могут использоваться в ходе урока для построения собственной траектории обучения на уроке. Например, при изучении темы «Языки программирования» можно поставить перед учащимися задачу по разбивке данной темы на подтемы с разра-

боткой соответствующей карты знаний. Затем класс разбивается на небольшие группы, и каждая команда на уроке, либо дома самостоятельно раскрывает одну подтему, но уже в виде части общего интерактивного плаката, построенного с помощью облачного сервиса.

3. Сервисы для организации совместной работы с различными типами документов (сетевые офисы Google, Zoho Docs и др.). Учащиеся в группах с помощью сервисов могут вести работу по созданию тематической презентации, оформлению текстового документа, проведению табличных расчетов, а также созданию тестов или опросов. Выделим Google-сервисы, которые помогают организовывать взаимодействие между участниками образовательного процесса: Документы, Таблицы, Презентации, Формы.

В рамках организации самостоятельной работы учащихся по информатике Google Документы можно использовать для написания совместных текстовых работ, для проведения проверочных и контрольных работ.

Google Таблицы чаще используются для создания кроссвордов или для проведения исследовательской работы на уроке, оформления результатов работы учащихся. Например, можно предложить учащимся создавать таблицы полезных ссылок для подготовки к ЕГЭ и ОГЭ по информатике, при подготовке к теме урока. Учителю необходимо только подготовить шаблон таблицы и предоставить учащимся право доступа к ней. Они могут работать индивидуально или в группах: искать информацию в сети Интернет и заполнять таблицу.

Google Формы используются для создания тестов для проверки знаний, а также для опросов или анкетирования (рис. 3).

Google Формы на уроках информатики при самостоятельной работы учащихся можно применять: при организации совместной работы в группе, самооценки и рефлексии, тренировочные и контрольные тесты, в виде домашней работы по предмету.

Таким образом, используя облачные технологии, учителя информатики смогут эффективно управлять познавательной деятельностью учащихся, отслеживать результаты их обучения и воспитания, принимать меры по повышению уровня обученности и качества их знаний.

Контрольный тест по курсу 10 класса

Программа PowerPoint предназначена для 1 балл

Построения графиков и диаграмм

Создания мультипликации

Создания презентаций

Работа с текстами

Запуск демонстрации слайдов 1 балл

Мой ответ

Слайд - это ... 1 балл

Рис. 3. Итоговый тест по информатике и ИКТ за 10 класс (Google Формы)

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Кочеткова, О. А. Использование сервисов web 2.0 в работе учителя информатики и ИКТ / О. А. Кочеткова, А. И. Полякова // Актуальные проблемы обучения физико-математическим и естественно-научным дисциплинам в школе и вузе : сб. ст. VII межрегион. науч.-практ. конф. учителей / под общ. ред. М. А. Родионова. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2016. – С. 158–161.

2. Пидкасистый, П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П. И. Пидкасистый. – Москва : Просвещение, 1980. – 240 с.

Елена Юрьевна Кочмарева
г. Пенза, e-mail: kochl369@mail.ru

ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В современных условиях большинство подростков стремится получить высшее образование, понимая всю сложность и многогранность жизни в сегодняшнем обществе. Востребованность в высококвалифицированных кадрах является как никогда актуальной в наше время. Однако наблюдается тенденция к увеличению количества выпускников вузов, которые не работают по полученной ими специальности.

Чаще всего это связано с разочарованием у молодых специалистов к своей профессии из-за неправильного профессионального самоопределения. Существует множество причин, одна из которых связана с эстетизацией той или иной профессии. Как отмечает Н. С. Пряжников, «применительно к профессиональному самоопределению можно сказать, что пока трудовая деятельность мало эстетизирована, или неравнозначно эстетизирована. Например, какие-то профессии выглядят в общественном сознании очень привлекательными, а какие-то отвратительными и постыдными. И это порождает множество ошибок при выборе профессии. Проблема здесь в том, что полная эстетизация предполагает соотнесенность с какой-то благородной идеей. Пока же для большинства главная «идея» – заработать денег. Ориентация на такой примитивный критерий как деньги (можно еще добавить – и престиж) приводит к упрощению и пиритизации профессионального самоопределения [3].

Еще одна причина, на которой мы остановимся более подробно, – это влияние семьи на профессиональное самоопределение старшеклассников. Практически в каждой семье, где воспитывается ребенок, рано или поздно встает вопрос о том, какой профессиональный путь выбрать для своего ребенка. Часто успехи ребенка в будущей карьере являются гордостью его родителей, а то и вообще смыслом жизни многих семей. Влияние родителей на выбор профессии их детьми, безусловно, высоко. Анкетирование, которое было проведено среди старшеклассников Губернского лицея г. Пензы, показало, что для школьников советы родителей относительно выбора профессии и учебного заведения имеют большое значение.

Роль родителей в выборе профессии, действительно, очень велика, именно поэтому работу по профориентации в школе следует вести не только с детьми, но и с их родителями.

Условно влияние родителей на выбор профессии их ребенка можно разделить на группы:

1. Активно влияют на своих детей в вопросах выбора профессии, дают им квалифицированный совет.
2. Пассивно относятся к этому вопросу
3. Представляют возможность детям самим решать свою судьбу.
4. Навязывают свою волю детям [1, 207].

К первой группе принадлежат родители, которые занимают наиболее верную позицию в данном вопросе. В данном случае родители принимают активное участие в выборе дальнейшего профессионального пути своего ребенка, но при этом не проявляют авторитарности. Отношения родителей и детей основаны на взаимном доверии и уважении. Здесь родители внимательно выслушивают предпочтения ребенка относительно будущей профессии, стараются соотнести их с его способностями, наклонностями и увлечениями.

Вторую и третью группу составляют родители, которые боятся дать неквалифицированный совет, или равнодушные родители, чаще всего из неблагополучных семей. Причинами такой позиции является напряженность во взаимоотношениях между родителями и подростком, эмоциональная отчужденность членов семьи.

К четвертой группе относятся активные родители с авторитарным стилем воспитания. Они подавляют инициативу ребенка, считая, что он в силу своей неопытности просто

не в состоянии решать столь сложный и ответственный вопрос. В большинстве случаев родители здесь настроены только на получение высшего образования, не обращая внимание на способности и склонности ребенка.

По мнению некоторых ученых, существует некоторая взаимосвязь и взаимозависимость между семьей старшеклассника и его профессиональным самоопределением. Так или иначе подростки сознательно или неосознанно ориентируются на мнение родителей при выборе профессии. Кто-то старается оправдать надежды родителей, доказать им свою состоятельность и любовь, кто-то просто подражает старшим. Другие наоборот доказывают родителям свою независимость и выбирают профессию, не имеющую ничего общего со специальностями родителей. Как ни странно, и в том, и в другом случае подросток показывает свою незрелость, зависимость от родительского влияния.

В подтверждение того, что родительское влияние оказывает непосредственное влияние на выбор подростком своей будущей профессии, проводилось исследование среди старшеклассников Государственного бюджетного нетипового общеобразовательного учреждения Пензенской области «Губернский лицей». В исследовании приняли участие учащиеся 10–11-х классов.

Выявить влияние семьи на профессиональное самоопределение старшеклассников помогли методики, позволяющие выявить взаимосвязь факторов взаимоотношений подростков в семье и их отношения к будущей профессии: проективная методика «Семейная социограмма» Э. Г. Эйдемиллер; методика «Анализ семейной тревоги» Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис [4]; методика «Неоконченные предложения».

Проективная методика «Семейная социограмма» Э. Г. Эйдемиллер позволила нам выявить наличие конфликтности отношений в семьях респондентов, к которой могут приводить эгоцентризм и неадекватная самооценка среди старшеклассников. В ходе обработки методики можно отметить, что 40 % учащихся старших классов конфликтуют со своими родителями.

Кроме того, было установлено, что большинство респондентов являются единственными детьми в семье. А в случае, если они живут в семье, где есть более одного ребенка, то они воспринимают это как соперничество.

Благодаря методике «Неоконченные предложения» удалось выяснить, что большинство старшеклассников отмечают позитивное влияние родителей на их профессиональный выбор. Данные респонденты считают родительское отношение к себе позитивным, они имеют близкие, дружеские отношения и готовы пойти по профессиональным стопам своих родителей. Кроме того, несмотря на то, что именно родители оказывают решающее влияние на их профессиональный выбор, школьники отметили, что право окончательного профессионального выбора оставлено за ними самими. 25 % респондентов все-таки отмечают тревожность за свое профессиональное будущее. Они не считают своих родителей близкими друзьями, стараются больше полагаться на свои силы, а не на советы родителей. Некоторые учащиеся отметили в своих анкетах то, что их родители просто констатируют факт невозможности что-либо изменить по причине результатов ЕГЭ или финансовой неспособности оплатить обучение по желаемой специальности.

Таким образом, семья, в которой родители проявляют заинтересованность и побуждают детей к выбору будущей профессии, делая это в непринужденной форме, позволяющей самому ребенку делать свой профессиональный выбор, дает свои положительные плоды. В таком случае будущие студенты менее тревожны в отношении своего профессионального будущего, им присуще желание приобретения знаний с целью овладения профессией.

Негативное отношение родителей к своим детям формирует в них тревожность в отношении к будущей профессии, сомнения в правильности совершенного профессионального выбора и желание скорее получить диплом, чем овладеть профессией. Такие студенты очень часто выражают желание сменить специальность на какую-либо другую.

Каждый из родителей намерен обеспечить благополучие своим детям, чтобы они получили надежную, уважаемую высокооплачиваемую работу. Но очень важно адекватно оценить способности и возможности своего ребенка, его интеллектуальный потенциал.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Захаров, Н. Н. Профессиональная ориентация школьников : учеб. пособие для студентов – слушателей фак. обществ. профессий / Н. Н. Захаров. – Москва : Просвещение, 1988. – 272 с.
2. Ларионова, Л. А. Влияние семьи на профессиональное самоопределение студентов младших курсов / Л. А. Ларионова, С. В. Алеев // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – № 11-3. – С. 287–291.
3. Пряжников, Н. С. Профорентация / Н. С. Пряжников. – Москва : Академия, 2012.
4. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – Санкт-Петербург : Питер, 1999.

УДК 371

Наталья Геннадьевна Кривенкова

г. Пенза, e-mail: natkrivenkova@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Характерной чертой современного общества является нарастание меры неопределённости, сочетающей в себе такие свойства, как полифоничность, релятивистская природа, ускорение изменений, мобильность, сложность, гетерогенность, нелинейность, многомерность [1]. Из этого следует, что человек будущего – сегодняшний ученик – не просто должен адаптироваться в стремительно меняющемся мире, но и быть созидателем, легко вступать в многосторонние коммуникации, комплексно оценивать явления и объекты, прогнозировать и проектировать своё будущее и будущее всего мира.

Вызовы современного общества и экономики, требования федеральных государственных образовательных стандартов, с одной стороны, индивидуальные потребности обучающихся, стремящихся адаптироваться и найти своё место в жизни и профессии, с другой стороны, заставляют современного педагога-исследователя обращаться к поиску соответствующих образовательных методов и технологий [2]. К таковым можно отнести методы формирования опыта проектно-исследовательской деятельности обучающихся.

Проектно-исследовательская деятельность востребована на всех ступенях обучения: от дошкольного до вузовского. Однако, не смотря на богатую историю и тиражируемость, законодательно закреплённый статус в нормативных документах, остаются проблемы теоретического, методического и организационного характера. Проблема созидания опыта проектно-исследовательской деятельности обучающихся является на сегодняшний день актуальной и востребованной в педагогической практике.

Значимость развития опыта в жизни человека подчеркивалась в трудах ученых-философов (Д. Беркли, Г. Гегель, Р. Декарт, И. Кант, Г. Лейбниц, Д. Юм, Б. Спиноза). Обращение к философским источникам позволяет прийти к выводу, что опыт связан с совокупностью чувственных впечатлений, которые индивид получает извне с помощью органов чувств. В основу определения опыта чаще всего включают переживания субъекта. Поэтому опыт признается одной из главных характеристик человека и его деятельности.

Психологические концепции (В. Вунд, М. Троицкий, З. Фрейд, В. Штерн, К. Юнг, П. Юркевич) определяют опыт как элемент сознания. В процессе взаимодействия с окружающим миром личность накапливает свой индивидуальный опыт, основанный на практике чувственно-эмпирического познания действительности, осознает его и применяет в собственной деятельности. Ключевой элемент как личностного, так и профессионального развития личности – опыт. Научная школа Л. С. Выготского и А. Н. Леонтьева базируется на положениях о том, что формирование опыта идёт в тесной взаимосвязи двух компонентов единого процесса индивидуального развития – социализации и индивидуализации, совместно порождающие самодетерминацию и самоуправление личности, обуславливающие возможность преобразовывать общество и самого себя.

Педагогическая интерпретация опыта заключается в том, что он рассматривается с точки зрения образовательного процесса. В истории образования педагогические системы описывают опыт обучающегося как метод познания, как основу для построения нового знания, целью образования считают трансформацию опыта ученика.

Современные педагогические исследования нацелены на определение условий опытообразования, придающих им ориентировочно-целенаправленный характер, содержательной и технологической стороны опыта, в меньшей степени результативной и рефлексивной сторон [5]. В педагогике исследовались различные виды опыта: жизненный, познавательный, эмоционально-ценностный, творческий, социальный, личностный и т.д. (А. С. Белкин, Р. У. Богданова, Н. Ф. Голованова, А. В. Зеленцова, Е. В. Крылова, В. С. Леднев, Л. Н. Лесохина, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, В. В. Сериков, Л. Д. Рагозина, Н. Е. Щуркова и др.). В тоже время Р. У. Богданова отмечает, что в определённых жизненных ситуациях человек усваивает и обогащает одновременно разные виды опыта, происходит их конвергенция, что говорит о целостности опыта человека.

С. В. Христофоров выделяет три компонента опыта: когнитивный (результат опыта – знание); технологический (операционный, алгоритм, как это делать); ориентационный (эмоции, ценностные ориентации, оценка, отношение). На этом основании он так определяет опыт. Это интеграция уже имеющегося наличного знания с новым знанием на основе рефлексивной деятельности субъекта, полученным в результате практического взаимодействия с объектами окружающей действительности на трёх уровнях: когнитивном, технологическом, ориентационным, при сохранении эмоционального фона события. Т. Н. Черняева приводит сходную структуру компонентов профессионального опыта: когнитивный (опыт знаний), опыт практической деятельности (опыт умений), опыт творческой деятельности (самостоятельных творческих решений) и опыт эмоционально-ценностных отношений личности [6]. Учитывая приведённый деятельностно-личностный конструкт, в системе формирования опыта проектно-исследовательской деятельности необходимо предусмотреть создание условий для развития каждого из названных компонентов.

Анализ сущности понятий «опыт деятельности» позволяет заключить, что его формирование требует создания особых условий, в случае образовательного процесса специальным образом выстроенной системы, которая помимо процессуальной части должна содержать инструменты оценки качества сформированного опыта проектно-исследовательской деятельности обучающихся. Необходимым условием этого является чёткое понимание сущности проектно-исследовательской деятельности. На этот счёт в педагогической литературе нет единого мнения, но прослеживается тенденция объективной взаимосвязи и взаимообусловленности этих двух видов деятельности.

Подчёркивая принципиальные отличия в направленности, смысле и содержании проектной и исследовательской деятельности, многие учёные сходятся во мнении, что общим в них являются педагогические эффекты, которые проявляются в формировании широкого круга компетентностей, творческих способностей, эффективной социализации, увеличении социальной и профессиональной мобильности молодого поколения, профессионализации, личностной успешности, что, в свою очередь, обеспечивает повышение эффективности и качества образования.

Интегрируя понятия «проектная деятельность» и «исследовательская деятельность», на основании анализа их содержания, структуры, функций и результатов, И. В. Деметьева трактует понятие «проектно-исследовательская деятельность» как интегративно-творческий вид деятельности по созданию проекта на основе исследования, синтезирующий в себе проектировочные и исследовательские методы решения задач [4]. Э. А. Ганиева предлагает рассматривать проектно-исследовательскую деятельность, как деятельность, направленную на проектирование собственного исследования, которая должна предполагать выделение целей и задач, принципов отбора методик, планирование хода исследования, определение ожидаемых результатов, оценка реализуемости исследования, необходимых ресурсов [3]. Таким образом, современные подходы к определению проектно-исследовательской деятельности стремятся к интеграции проекта и исследования как эффективных образовательных технологий, умножающих педагогический эффект друг друга. Поиски современных педагогов-исследователей должны быть направлены на уста-

новление оптимальных средств формирования опыта проектно-исследовательской деятельности, эффективных механизмов управления, а также инструментов оценки качества результатов данной работы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Асмолов, А. Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия / А. Г. Асмолов // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8, № 40. – С. 1. – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 23.10.2019).
2. Воскресасенко, О. А. Развитие адаптационных способностей обучающихся в учреждениях общего и профессионального образования : учеб. пособие / О. А. Воскресасенко. – Пенза : Изд-во ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2010. – 239 с.
3. Ганиева, Э. А. Проектно-исследовательская деятельность обучающихся в современном образовательном пространстве / Э. А. Ганиева // Мир науки : интернет-журнал. – 2016. – Т. 4, № 4. – URL: <http://www.mir-nauki.com/PDF/40PDMN416.pdf> (дата обращения: 26.10.2019).
4. Дементьева, И. В. Формирование проектно-исследовательской компетенции учащихся старших классов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Дементьева И. В. – Челябинск : Челябинск. гос. пед. ун-т, 2013. – 27 с.
5. Пичугина, Г. А. Методологические основы развития опыта педагогической деятельности / Г. А. Пичугина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6, № 3 (20). – С. 185–187.
6. Черняева, Т. Н. Формирование профессионального опыта студентов педвуза / Т. Н. Черняева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2007. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnogo-opyta-studentov-pedvuza> (дата обращения: 27.10.2019).

УДК 070

Ирина Сергеевна Крупкина

г. Пенза, e-mail: hell66inferno@gmail.com

ТЕМА РЕПРЕССИЙ 30–40-х ГОДОВ XX ВЕКА В ОЧЕРКАХ А. И. ПЕКНОГО

Абрам Исаакович Пекный – журналист, краевед, общественный деятель – родился 12 августа 1924 года в Пензе. Более 75 лет пишет журналистские материалы для пензенских изданий. Важное место в его творчестве занимает тема репрессий 30–40-х гг. XX в. Для материалов этой категории особенно характерно отражение описываемых исторических событий через судьбы конкретных героев: через отдельно взятую личность или семью.

В очерке «Жена комиссара» журналист рассказывает о жизни и судьбе семьи Дерibas. Обратим внимание на то, как он подводит читателя к теме, освещаемой в публикации: «Пятьдесят лет никому не рассказывала Елена Степановна Дерibas о горьких днях своей молодости. Молчала... Теперь время пришло. Но всё-таки засомневалась. Надо ли? Годы выработали привычку безмолвствовать. И сегодня, в минуты воспоминаний, слёзы застилают ей глаза, а боль не уходит из сердца» [1, 9]. Это необходимо для того, чтобы морально подготовить читателя к сложной теме повествования. Из очерка мы узнаём о нелёгкой жизни Елены Степановны после возвращения из ссылки в 1946 году: о том, как сложно ей было воспитать девятилетнего сына, устроиться на работу, найти хотя бы какое-то жильё. Далее Пекный рассказывает читателю о том, что Терентия Дмитриевича Дерibasа, комиссара госбезопасности 1-го ранга, арестовали в августе 1937 года, объявив «врагом народа», через несколько месяцев его супругу арестовали и отправили в ссылку по причине того, что она была женой врага народа. Пекный обращает особое внимание на детали, говоря о тяготах, которые пришлось перенести Елене Степановне во время ссылки: «Вместе с ребёнком её привезли в старую женскую тюрьму «Кресты», пользовавшуюся дурной славой ещё до революции, поместили в одиночной камере размером приблизительно два на два метра. У стены стояла узкая металлическая койка с соломенным матрацем. Напротив (верх комфорта!), в стене – раковина, из крана которой всё время капала вода. Дневной свет по-

падал из маленького окна, расположенного под потолком. Козырёк, ограждающий окно саружи, позволял видеть только маленький кусочек неба» [1, 10].

Данный очерк автор строит таким образом, что повествователем в нём выступает и сама героиня материала. Это достигается многократным использованием в тексте прямой речи Е. С. Дерibas, местоимений «я», «меня», «мы», «нас». Автору удаётся создать эффект личной беседы читателя с героиней очерка. Журналист показывает, что история супругов Дерibas – не только история отдельно взятой семьи, это история тысяч разрушенных репрессиями жизней, история целой эпохи огромной страны: «В тридцатые годы старые партийные кадры светились, как звёзды, и пропадали так же, как звёзды. Яркий след от их жизни терялся бесследно» [1, 10].

Эта тема находит отражение и в очерке «Возвращение из небытия»: «Но за этим внешне благополучным фасадом происходили странные вещи. Неожиданно исчезали партийные работники, руководители предприятий и учреждений, старые партийцы... Их куда-то увозили, большей частью ночью, и они больше не возвращались. Говорили, что это сажают врагов народа. Большинство считало: значит, так надо! Товарищ Сталин не может допустить даже малейшей несправедливости. Каждый надеялся, что его эта беда не коснётся, потому что за ним нет никаких грехов. И всё-таки жили в грядущем ожидании. Шёл 1937 год» [2, 19]. А. И. Пекный обращает внимание на характерную особенность общества, живущего в эпоху репрессий: советские граждане не сомневались в благонамеренности любых действий и решений властных структур и лично И. В. Сталина. Советский человек не допускал даже мысли о том, что люди, объявленные «врагами народа», могут быть невиновными, что приговор в их отношении может оказаться ложным. Доказательством этого служат следующие слова А. И. Пекного: «Ведь не могли же дядю Андрея посадить «просто так». Ни за что. Просто так в нашем социалистическом государстве не сажали никого, это я знал твёрдо, потому что к тому времени был комсомольцем. А мысль всё равно не давала покоя: какое же преступление совершил Андрей Сергеевич Саул?» [4, 37–38].

Рассказывая о людях, подвергшихся репрессиям, Пекный отмечает и ту скорость вынесения обвинений, с которой людей, добросовестно трудившихся на благо советского общества, объявляли «врагами народа». В этом отношении показательна история Анатолия Сагая, репрессированного в 1937 году по ложному обвинению, которая описана в очерке «Возвращение из небытия». Отправляясь в райцентр Ершово, Сагай ненадолго прощается с 5-летним сыном, мужчина собирается вернуться домой уже на следующий день, но в райцентре Сагаю предъявляют обвинения и отправляют в тюрьму. Мужчине суждено вновь увидеться с сыном спустя 50 лет.

Как уже было отмечено ранее, в очерках Абрам Исаакович рассказывает о судьбе не только одного человека, но и о судьбах тех людей, которые встречались на пути героя в определённые периоды его жизни. Например, в очерке «Возвращение из небытия...» Пекный рассказывает о судьбах отца, «сокамерника» и возлюбленной Анатолия Сагая. Кроме того, чтобы усилить эмоциональный эффект, описывая момент, когда находившегося с Анатолием в одной камере Фёдора Ширяева уводят на расстрел, журналист прибегает к такому стилистическому приёму, как парцелляция: «Фёдора увели на рассвете. Без вещей. Он попрощался со всеми. Не вернулся. Его расстреляли. Феде не было 33-х лет» [2, 25].

В очерке «Называйте меня Марк Иванович...», рассказывая о жизни Маркоса Вафиадиса, одного из руководителей Коммунистической партии Греции, о пребывании Вафиадиса в Пензе, Абрам Исаакович замечает, что сталинским репрессиям могли подвергнуться не только граждане Советского Союза и не только в страшные тридцатые годы, а на протяжении всего времени правления Иосифа Сталина: «Такое часто случалось с партийными деятелями периода правления Сталина. Известно, что деятельность греческой компартии, как и любой другой, в те времена контролировалась из Москвы. <...> А потом его, по сути дела, выслали в Пензу. Изолировали от своих соплеменников. Гражданина совсем другого государства. И тогда это было обычным делом» [3, 34]. В данном фрагменте прослеживается авторская позиция по отношению к герою материала, к политике и действиям Советской власти в период правления И. Сталина и его преемников.

Кроме того, для публикаций, в которых освещается жизнь Советской России в 30–40-е годы, характерно присутствие фактов из биографии автора, отражающее непосредственное отношение журналиста к описываемым событиям. Например, в очерке «Так вот и жили... не по правде» Пекный повествует о судьбе своего дяди Андрея Саула. В 1931 году его арестовали. Через несколько лет он вернулся, но, как замечает журналист, не был уже таким жизнерадостным и улыбочивым человеком. В 1937 году Саула арестовали вновь, теперь уже навсегда. Долгие годы о его судьбе ничего не было известно. Семья узнала о том, что с ним случилось, лишь спустя 20 лет, когда дело Саула было пересмотрено, его реабилитировали.

Повествуя о судьбах людей, которые подверглись сталинским репрессиям, описывая историю их жизни, Абрам Исаакович разворачивает перед читателями наиболее полную, достоверную картину событий, происходивших в 30–40-х годах прошлого столетия. Приводя портретную характеристику героев материала, факты из их биографий, описание их поступков, цитируя официальные документы, которые сохранились в архивах, выписки из материалов следствия, Пекному удаётся представить правдивую, максимально полную жизненную картину тех лет, погружая в неё читателей и предлагая им самостоятельно оценить поступки людей и масштаб событий в непростой период жизни большой страны.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Пекный, А. И. Жена комиссара / А. И. Пекный // 100 встреч с читателями. – Пенза, 2017. – С. 9–17.
2. Пекный, А. И. Возвращение из небытия / А. И. Пекный // 100 встреч с читателями. – Пенза, 2017. – С. 18–31.
3. Пекный, А. И. Называйте меня Марк Иванович... / А. И. Пекный // 100 встреч с читателями. – Пенза, 2017. – С. 32–36.
4. Пекный, А. И. Так вот и жили... не по правде / А. И. Пекный // 100 встреч с читателями. – Пенза, 2017. – С. 37–43.

УДК 37.032:378

Наталья Николаевна Крылова

г. Пенза, e-mail: Krilovann76@mail.ru

БАЗОВЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Рассуждения в плоскости профессионального имиджа как психолого-педагогического явления напрямую касаются проблемы исследования его компонентного состава.

В целом, профессиональный имидж воспринимается как особый психический образ, отражающий совокупность индивидуальных, личностных и профессионально-деятельностных особенностей [6]. В структуре имиджа авторы (М. Р. Варданян, С. А. Маскалянова, Л. М. Митина, А. Ю. Панасюк, В. Н. Черепанова и др.) разграничивают внешние, внутренние и процессуальные компоненты. Ядро имиджа включает Я-концепцию, ценности, самооценку, установки, способности, знания и умения, социальные роли, профессионально значимые качества.

Внешняя «надстройка» имиджа обычно отражает габитарные (одежда, причёска, обувь, аксессуары), вербальные (культура устной и письменной речи, грамотность, стиль, почерк), кинетические (осанка, походка, жестикация, мимика), средовые (аккуратность в ведении дел) и овеществленные (продукты труда) характеристики.

Факт восприятия исследуемого феномена также подтверждает проведенный контент-анализ студенческих сочинений [4]. Причем работа над его внешними компонентами воспринимается студентами как достаточная и необходимая в формировании профессионального имиджа будущего специалиста.

В свою очередь, процессуальные составляющие имиджа проявляются в стилистике общения и руководства (М. Р. Варданян); в индивидуальном стиле деятельности (Л. Ю. Дон-

ская) и поведения (В. В. Бойко); в лидерском поведении (Т. А. Бушуева, Л. Ю. Донская); в нормах поведения (М. Г. Елагин), а самостоятельность, самообладание и выдержка (С. А. Аминтаева), по сути, являются качествами – регуляторами поведения и деятельности. Именно они определяют эффективность решаемых профессиональных задач, саморазвитие, профессиональное и личностное становление и напрямую характеризуют уровень сформированности системы саморегуляции.

Саморегуляция «самоорганизует» деятельность и поведение путем мобилизации необходимых субъекту психических ресурсов для выдвижения и достижения цели и становления индивидуальности человека. А, развитие регуляторного опыта является необходимым условием субъектного и личностного развития человека (О. А. Конопкин, В. И. Моросанова, А. К. Осницкий и др.) [2; 7, 8].

Таким образом, саморегуляция тот необходимый фундамент для развития всех видов профессиональной и личностной активности; как личностная характеристика ориентирует на саморазвитие и самообразование, эффективно адаптируя в современной насыщенной информационной среде. Для чего необходимы соответствующие «познавательные» способности: находить, критически оценивать на предмет актуальности и достоверности информацию; контролировать эмоции при работе с информационным потоком; управлять вниманием при организации информационного поиска; запоминать большое количество фактов, а также устойчивая мотивация к получению новых знаний и к самообразованию, наличие убеждения в способности интеллекта развиваться в любом возрасте [3, 5].

Сегодня присутствует однозначное понимание того, что недостаточно сформированности определенного набора способностей и интеллектуальных качеств, необходимо четкое представление об управлении (регуляции) собственной когнитивной деятельностью, что в последнее время обозначается исследователями совокупным термином «метакогниция». По сути, функционирование метакогниции оказывается подчиненной регуляции со стороны субъекта. С одной стороны, «это система представлений субъекта о своей способности мыслить» [5, 67]. С другой стороны, метакогниция является комплексным феноменом, который включает умения познавать и умения управлять этим процессом.

Соответственно, успешность интеллектуальной деятельности напрямую зависит от сформированности системы метакогнитивной регуляции, включающей рефлексивное отношение субъекта познания к собственным интеллектуальным действиям и их результатам, критическую оценку своей умственной продуктивности и произвольный выбор способов и стратегий когнитивного поведения (М. А. Холодная) [12].

Подчеркнем значимость не только произвольности, но и оригинальности этого выбора, заложенная в творческом потенциале личности, степень развития которого находится в прямой взаимозависимости со степенью сформированности составляющих компонентов саморегуляции. Так, в исследованиях показано развивающее влияние саморегуляции на творческий потенциал личности [9], а также значение творчества как условия развития саморегуляции [10].

Итак, творческий потенциал личности как феномен, подразумевает внутренние возможности для решения задач нестандартным путем [11]; как «целостная характеристика человека, отражающая взаимосвязь направленности и напряженности всех личностных ресурсов, способностей к созидательной деятельности» [цит по 11, 77]. Креативность как внутренний ресурс не только включает способность к конструктивному, нестандартному мышлению, осознанию и развитию своего опыта, но и подчеркивается значение регулятивных составляющих и личностных качеств таких, как самообладание и уверенность в себе как существенного условия актуализации этой способности [1].

Таким образом, в качестве базисных компонентов в целостной системе имиджа любого специалиста независимо от специфики выполняемых профессиональных задач нами рассматриваются саморегуляция, метакогнитивные ресурсы и творческий потенциал личности. Обобщая вышесказанное, объединяющим звеном в данной системе является саморегуляция. Так, саморегуляция когнитивного процесса подразумевает мониторинг познавательной активности, включающий классические компоненты: планирование процесса познания, осознание своей способности его реализовать, собственно реализацию процесса и оценку эффективности мониторинга в соответствии с выбранными стратегиями когнитивного поведения

[3, 5]. Совершенно очевидна взаимозависимость в развитии системы саморегуляции и творческого потенциала личности. Поэтому интерес для последующих теоретико-прикладных исследований представляет установление взаимозависимых отношений между обозначенными компонентами в структуре профессионального имиджа будущего специалиста.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Комарова, М. Ю. К вопросу о развитии творческого потенциала студентов вуза / М. Ю. Комарова // Известия Иркутского государственного университета. Сер.: Психология. – 2014. – Т. 8. – С. 39–44.
2. Конопкин, О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 6–12.
3. Крылова, Н. Н. Метапознание студента как способ саморегуляции интеллектуальной деятельности / Н. Н. Крылова // Философия образования в отечественной культурно-исторической традиции: история и современность : сб. ст. V Всерос. науч.-практ. конф. / МНИЦ ПГАУ. – Пенза : Изд-во РИО ПГАУ, 2019. – С. 58–61.
4. Крылова, Н. Н. Понятие «имидж» в контексте проблемы профессионального самоопределения будущего специалиста / Н. Н. Крылова // Фундаментальная и прикладная наука: основные итоги 2018 г. : материалы IV Ежегод. междунар. науч. конф. – North Charleston : CreateSpace, 2018. – С. 35–40.
5. Литвинов, А. В. Метакогниция: понятие, структура, связь с интеллектуальными и когнитивными способностями (по материалам зарубежных исследований) / А. В. Литвинов, Т. В. Иволгина // Современная зарубежная психология. – 2013. – № 3. – С. 59–70.
6. Мартынова, Н. В. Профессиональный имидж преподавателя как условие самореализации в современном образовательном пространстве / Н. В. Мартынова // Сборник конференций НИЦ Социосфера. – 2014. – № 30. – С. 54–58.
7. Моросанова, В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека / В. И. Моросанова. – Москва : Наука, 2010. – 519 с.
8. Осницкий, А. К. Исследование развития осознанной саморегуляции в периоды выбора и освоения профессии / А. К. Осницкий, Н. В. Бякова, С. В. Истомина // Психологические исследования. – 2012. – № 2 (22). – С. 11. – URL: <http://psystudy.ru/0421200116/0023>
9. Плотникова, А. В. Влияние саморегуляции на творческий потенциал в проектно-исследовательской деятельности учащихся школы одаренных детей / А. В. Плотникова // Весенние психолого-педагогические чтения : материалы межрегион. науч.-практ. конф. – Астрахань : Изд-во Астрахан. гос. ун-та, 2017. – С. 68–71.
10. Серых, А. Б. Педагогические условия для развития саморегуляции у обучающихся средствами художественного творчества / А. Б. Серых, С. А. Чернова // Вестник Калининградского юридического института МВД России. – 2009. – № 2 (18). – С. 140–144.
11. Стаценко, Е. Р. Творческий потенциал студента вуза как предмет педагогической рефлексии / Е. Р. Стаценко // Поволжский педагогический вестник. – 2016. – № 1 (10). – С. 75–79.
12. Холодная, М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 382 с.

УДК 371.39

Татьяна Николаевна Кудашева

г. Пенза, e-mail: tatanakudaseva33@gmail.com

Юлия Александровна Шурыгина

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

ПОНЯТИЕ ИКТ В СОВРЕМЕННОМ НАУЧНОМ ЗНАНИИ

В. И. Загвязинский понимает под информационными технологиями педагогические технологии, в рамках которых возможно использование специальных способов, технических и программных средств для работы с информацией, таких, как кино, видео- и аудио-средства, телекоммуникационные сети, компьютеры [3].

А. Н. Щукин и Э. Г. Азимов в «Словаре методических терминов» дают следующее определение: под информационными технологиями понимается система методов и способов поиска, сбора, накопления, хранения, передачи, обработки и выдачи готовой информации посредством компьютера и компьютерной линии связи [1].

А. В. Горячев полагает, что информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) – это такое обобщающее понятие, которое позволяет описывать разнообразные механизмы, устройства, алгоритмы и способы обработки информации. По мнению исследователя, наиболее важными на сегодняшний день устройствами в сфере ИКТ являются компьютер, который снабжен определенными программными средствами телекоммуникаций вместе с информацией, которая на них размещена [6].

Мы принимаем определение А. А. Дзюбенко, который полагает, что информационные коммуникационные технологии обучения – это не отдельный элемент ИКТ, а целая совокупность программных, технических, компьютерных и коммуникационных средств, а также новаторских методов и способов их использования целью обеспечения наиболее высокой эффективности, и информатизации образовательного процесса. Степень использования информационно-коммуникационных технологий обучения определяется в каждом конкретном случае и зависит от таких параметров, как:

- специфика содержания исследуемого предмета,
- индивидуальные особенности учащихся,
- степень подготовленности преподавательского состава в этой области и уровень обеспеченности учебного процесса современными техническими средствами обучения.

ИКТ является одним из средств обучения, способствует реализации педагогической идеи [8].

Все средства ИКТ, применяемые в системе образования, можно разделить на два типа:

- 1) аппаратные. К ним относят: компьютер, сканер, принтер, видеокамера, фотоаппарат, аудио- и видеомэгафон и др.);
- 2) программные. В эту группу включают: электронные учебники, тестовые среды, тренажеры, поисковые системы Интернета, информационные сайты и т.д.).

К средствам ИКТ, которые наиболее часто используются в процессе обучения, относятся:

1. Электронные пособия, учебники, которые демонстрируются с помощью компьютера и мультимедиа-проектора;
2. Электронные справочники, энциклопедии;
3. Тренажеры и программы по проведению тестирования учащихся;
4. Образовательные ресурсы интернет-сети;
5. CD и DVD диски с картинками и иллюстрациями;
6. Аудио- и видеотехника;
7. Научно-исследовательские проекты;
8. Интерактивная доска [2].

Огромный прорыв в области информационно-коммуникационных технологий, который происходит в настоящее время, заставляет пересматривать вопросы, связанные с организацией информационного обеспечения познавательной деятельности. Таким образом, вторая классификация средств ИКТ позволяет рассмотреть возможности, которые имеются на сегодняшний день, по использованию информационных технологий в сфере образования:

1. Для поиска литературы в сети Интернет с применением самых разнообразных браузеров, таких, как Mozilla Firefox, Internet Explorer и др.;
2. Для работы с текстами, используя пакет основных прикладных программ Microsoft Office.
3. Для автоматического перевода текстов с помощью программ-переводчиков (PROMTXXT) и электронных словарей (AbbyLingvo7.0);
4. Для хранения и накопления информации (CD-, DVD-диски, Flash-диски);
5. Для общения в сети (электронная почта, Internet, ICQ, Skype, MailAgent и др.);
6. Для обработки и воспроизведения звука и графики (проигрыватели WinAmp, WinDVD, Microsoft Media Player, zplayer, программы для просмотра изображений

(PhotoShop, ACDSee, CorelDraw), программы для создания чертежей, графиков, схем (Visio и др.) [4].

В зависимости от цели обучения, возможности интеграции программ в учебный процесс, степени активности и самостоятельности ученика все обучающие программы можно разделить на 4 основных типа:

1. Тренировочно-закрепительные программы для обучения отдельным навыкам; такие программы проще всего интегрировать в учебный процесс, поскольку они могут совмещаться с любой стратегией обучения;

2. «Тьюторские» программы, включающие материалы и виды заданий, которым учитель не может уделять достаточно времени в классе; такие программы эффективны как дополнение к материалу основного урока; они позволяют индивидуализировать процесс обучения;

3. Моделирующие программы. Данные программы предоставляют уникальные возможности проводить разнообразные имитации различных процессов, исследования; они стимулируют мыслительные процессы, способствуют развитию логического мышления, дают возможности учащимся самостоятельно обучаться;

4. Учебные игры. С одной стороны, сходны с моделирующими программами, но с другой – отличаются от них привнесением элемента соперничества.

Использование тех или иных ИКТ определяется различными параметрами, в том числе и тем, на каком этапе формирования лексического навыка находятся обучающиеся (ознакомление с лексикой, тренировка, применение).

Таким образом, изучив представленный выше материал, предлагаем свою классификацию средств ИКТ:

1. Обучающие средства ИКТ. Подобные средства хорошо подходят для первоначального этапа работы с лексикой – «ознакомление». С их помощью обучающиеся получают знания, происходит формирование навыков и умений учебной или практической деятельности, при этом обеспечивается необходимый уровень обучения.

2. Тренажеры. Применяются на втором этапе – «тренировка». Предназначены такие ИКТ, в основном, для отработки навыков и умений, закрепления и повторения изученного лексического материала. Тренажер обязательно должен быть нацелен на определенные знания, вопросы и коррекцию (программа имеет возможность проверить уровень знаний, дает анализ полученных результатов и повторно тренирует необходимые участки знаний) [5].

3. ИКТ по осуществлению контроля знаний. Используются на заключительном этапе – «применение». Разработанные системы по оценке уровня знаний с помощью компьютерных средств позволяют организовать различные формы контроля и оценить качество усвоения учебного материала [9].

Информационно-коммуникационные технологии рекомендуется применять на всех этапах обучения в процессе формирования и совершенствовании лексических навыков. Педагоги отмечают, что благодаря активному использованию ИКТ на уроке ускоряется в целом весь процесс обучения, возрастает интерес учащихся к изучаемому предмету, повышается качество усвоения нового материала, процесс обучения приобретает индивидуализированный характер и открываются возможности избежать субъективности оценки. Уроки иностранного языка с применением ИКТ отличаются своим разнообразием, повышенным интересом обучающихся к иностранному языку, эффективностью.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Владимирова, Л. П. Интернет на уроках иностранного языка / Л. П. Владимирова // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 3. – С. 33–41.

3. Загвязинский, В. И. Теория обучения: Современная интерпретация : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. П. Загвязинский. – 3-е изд. – Москва : Академия, 2006. – 192 с.

4. Карамышева, Т. В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера в вопросах и ответах / Т. В. Карамышева. – Санкт-Петербург : Союз, 2001. – 190 с.

5. URL: <https://multiurok.ru/files/ispol-zovaniie-intieraktivnykh-trienazhierov-na-ur.html>

6. URL: <http://school2100.com/uroki/elementary/inform.php>
7. URL: https://studbooks.net/2583525/pedagogika/informatsionno_kommunikatsionnye_tehnologii_klassifikatsiya
8. URL: https://studwood.ru/1339431/pedagogika/kontrol_znaniy_pomoschyu

УДК 378

Юлия Владимировна Кузина

г. Пенза, e-mail: iul.kuzina@yandex.ru

РОЛЬ ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА

Требования сегодняшнего дня таковы, что современное высшее образование, основанное на принципах демократизации, гуманизации, индивидуализации, открытости, должно способствовать развитию личности студента как активного и социально эффективного субъекта отношений, развитию его духовно-нравственных качеств, обширной подготовке в области специальных и общенаучных знаний и навыков. В связи с этим, усвоение студентами определенной системы знаний и профессиональных умений является недостаточным, возникает потребность развития личности каждого обучающегося. Реализация этой цели предполагает различные способы формирования универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций у студентов вуза благодаря не только аудиторной, но и внеаудиторной деятельности, располагающей большими возможностями для удовлетворения потребностей каждого студента, что нельзя полностью осуществить в рамках учебного процесса.

Над проблемами внеаудиторной деятельности работают такие зарубежные ученые как Л. Л. Колдуел, Джозеф Махони, А. Р. Пенс, М. Н. Шен, Р. Смит, Л. Корт-Батлер и другие. Исследованиями в России в этой области занимаются Л. А. Бублик, Е. П. Медынский, Е. В. Мещерякова, Н. П. Иващенко, Т. С. Деркач, А. В. Казьмерчук, Е. А. Голованенко, Л. Г. Вяткин, М. Г. Гарунов, Б. П. Есипов, В. А. Козаков, И. Я. Лернер и многие другие. Вопросы формирования личности студентов в системе внеаудиторной деятельности рассматриваются такими исследователями, как К. А. Абдылакимов, Н. А. Воробьева, Т. А. Строкова, С. С. Овчинников, Н. Б. Шмелева, И. А. Яременко и другие.

Несмотря на многочисленные исследования в данной области, термины «внеаудиторная деятельность», «внеаудиторная работа», «внеучебная работа», «внеучебная деятельность», «внеаудиторная воспитательная работа», «студенческий досуг» и т.п., широко используемые в литературе, до сих пор не имеют единой, общепринятой интерпретации.

На наш взгляд, оптимальное определение в своих исследованиях дает А. В. Казьмерчук: «Внеаудиторная деятельность – это педагогически целесообразная организация свободного времени студентов, обеспечивающая не только приобретение ими специальных знаний, навыков и умений, которые отвечают характеру профессии, но и способствует развитию их личностных качеств, реализации склонностей и способностей» [2, 54].

Внеаудиторная деятельность отличается чрезвычайной гибкостью и основывается на исключительно добровольном участии. Её состав, содержание и методы меняются гораздо чаще, чем в теоретическом и практическом обучении. Она разнообразна по формам организации. Так, некоторые исследования насчитывают на сегодняшний день до 400 её видов и форм.

Некоторые исследования показали, что участие во внеаудиторной деятельности снижает вероятность отсева, вероятность совершения уголовного правонарушения, способствует успехам в учёбе [4].

Другие исследователи указывают на то, что участие обучающегося в внеаудиторных мероприятиях способствует снижению асоциального поведения и улучшению в обще-

нии и взаимоотношениях [3]. Исследования, включающие студентов с ограниченными возможностями здоровья, участвующих во внеаудиторных мероприятиях, показывают, что у них было больше шансов завести друзей, чем у тех, кто не участвовал.

Внеурочная деятельность способствует позитивному саморазвитию вне зависимости от того, где она осуществляется. Аналогичным образом, девушки, участвующие во внеаудиторной деятельности имеют более высокую самооценку, чем те, кто не участвует.

Корреляционные исследования показали наличие позитивных взаимосвязей с участием в этнокультурных клубах, интеллектуальным и психосоциальным развитием, поликультурной компетентностью, межличностными навыками и лидерскими качествами [5].

Значимая роль внеаудиторной деятельности отводится в успешной адаптации студентов-первокурсников к образовательному процессу вуза [1].

Таким образом, каждый исследователь данной темы видит свой потенциал внеаудиторной деятельности, но все они сходятся в одном: именно внеучебная деятельность студентов вуза выступает основным фактором, влияющим на развитие личности студента, способствующим развитию духовных и нравственных качеств, ориентирующий будущего специалиста на базовые ценности и традиции общества [2–6].

Роль и значение внеаудиторной деятельности в формировании личности студента попытался обобщить В. Петрович:

- «формирование личности квалифицированного специалиста;
- социализация личности как процесс усвоения социального опыта, ценностей, норм, установок;
- формирование духовного потенциала личности, потребность постоянного нравственного совершенствования;
- развитие общественной и социальной ответственности;
- формирование коммуникативной культуры личности;
- достижение высокой культуры межнациональных отношений;
- формирование нравственно-эстетических ценностей, овладение нормами поведения;
- воспитание основ эстетической культуры, овладения достижениями национальной и мировой культуры;
- физическое воспитание, пропаганда принципов здорового образа жизни» [2, 59].

Стремительное развитие общества заставляет нас обратить более пристальное внимание на увеличение роли внеаудиторной деятельности как необходимого фактора полноценного развития личности студента. Именно вовлеченность студентов во внеаудиторную деятельность покажет в будущем, какими качествами будет обладать специалист-профессионал, какими будут его нравственные устои, насколько он будет духовным, творческим и способным действовать не только на благо себе, но и на благо общества.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Воскресасенко, О. А. Педагогическое сопровождение развития социальной адаптивности студентов : монография / О. А. Воскресасенко. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2017. – 372 с.
2. Казьмерчук, А. В. Внеаудиторная деятельность как средство интенсификации профессионального обучения в высшем учебном заведении / А. В. Казьмерчук // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – № 9 (137). – С. 54–59.
3. Карташова, Е. А. Социализирующий потенциал внеаудиторной деятельности студента-медика / Е. А. Карташова, Г. Н. Шаповал // Современные научные исследования и инновации. – 2016. – № 2 (58). – С. 689–692.
4. Киселёва, И. Н. Организация внеаудиторной деятельности студентов как профилактика социально-негативных явлений в молодёжной среде / И. Н. Киселёва // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2018. – № 5. – С. 77–81.
5. Коняева, Л. А. Формирование ценностных ориентаций студентов университета во внеаудиторной деятельности / Л. А. Коняева // Научный взгляд в будущее. – 2016. – Т. 6, № 2. – С. 43–47.
6. Семёнова, Н. П. Потенциал внеаудиторной деятельности студентов в духовно-нравственном становлении личности / Н. П. Семёнова // Совет ректоров. – 2016. – № 1. – С. 46–54.

Максим Владимирович Кузнецов

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

СООТНОШЕНИЕ КАТЕГОРИЙ МИСТИЧЕСКОГО И РАЦИОНАЛЬНОГО В РЕЛИГИОЗНОМ СОЗНАНИИ ИНДИВИДА В СОВРЕМЕННОМ СОЦИУМЕ

В начале третьего тысячелетия религия и религиозность продолжают, безусловно, играть весьма важную роль в жизни современной человеческой цивилизации. Эта роль представляется намного более значимой, чем могло казаться еще совсем недавно. Говорим ли мы о том влиянии, которое религиозные институты оказывают на современные тенденции в политической сфере, или же об эффекте религиозного сознания на формирование новых систем ценностей (либо возврата к прежним системам); имеем ли мы в виду все еще действующие механизмы секуляризации в отдельных странах и социумах, тем не менее, – феномен возрождения религиозности ставит перед нами целую серию вопросов и задач, имеющих прямое отношение к идеологическим и духовным основам современного мира.

Один из таких вопросов – непосредственно сама природа новой религиозности. На этот вопрос даже сегодня мы не можем дать четкого и однозначного ответа, несмотря на множество научных трудов, посвященных данной проблематике и увидевших свет в течение последних десятилетий. Религиозное возрождение по-разному проявляло себя в различных географических регионах мира, адаптируясь к местным историческим, социальным и культурологическим особенностям разных стран и народов, а также и испытывая влияние со стороны образовавшегося в XX веке некоего ценностного идеологического вакуума, который наиболее отчетливо проявил себя в государствах бывшего социалистического лагеря. В любом случае, для наиболее полного и глубокого понимания традиционных или новых форм религиозности однозначно требуется тщательный анализ их происхождения, содержания, значения и сфер влияния.

Исследования религиозности в постсоветской России за последние 30 лет проводятся, в целом, именно в вышеуказанном направлении. Признание религии в качестве культурно и социально значимого феномена, а также обращение исследователей к гносеологическим и методологическим вопросам, связанным с религиозностью и ее возможными проявлениями, привело к формированию и развитию антропологических, социологических, политологических и других исследовательских платформ, направленных на изучение влияния религиозности на различные сферы бытия человека и общества [4, 143].

Длительный период господства атеизма в качестве государственной идеологии в СССР и государствах Восточной Европы на самом деле резко положил конец постепенно процессу секуляризации, типичному для всего остального современного мира, и в особенности, для той его части, которую мы называем евро-американской цивилизацией. Таким образом, тот процесс, который мы продолжаем наблюдать в бывших социалистических странах, включая Россию, скорее можно назвать де-атеизацией, нежели десекуляризацией, так как в этом случае акцент делается на отрицании большей части ценностей именно атеистической идеологии, а не светской как таковой. В данных условиях десекуляризация стала отдельным последствием пост-атеистической идеологии в обществе и в культуре. Другой важной составляющей этого процесса в специфическом историческом и культурном контексте является взаимосвязь между этнической и конфессиональной идентичностью населения России в рассматриваемый период. Эта взаимосвязь придает определенный характер проявлениям религиозного сознания в общественной жизни. Некоторая искусственная смысловая идентичность религиозной и национальной принадлежности обусловила, с одной стороны, определенную политизацию религии и религиозных институтов, а также выявила в некоторой степени и процессы внутренней секуляризации внутри них самих. В сочетании с общими глобальными тенденциями плюрализации, фрагментации и меркантилизации общества данный факт порождает такую важную характеристику современного процесса возрождения религиозности как распространение многочисленных религиозных сообществ и деноминаций, а также их гибридных форм: от неоязыческих, мистических, эзотерических учений и сект до приверженцев традиционных религиозных вероучений и культовых практик [2, 99].

Тем не менее, необходимо подчеркнуть, что в данном случае культурный и исторический контекст возрождения религиозности не влияет исключительно на многообразие форм проявления религиозности и возникновения новых ее разновидностей. Такой же важной по своему значению является и интерпретация данного феномена в общественном и научном дискурсе. Интеллектуальное наследие той эпохи, когда религия по умолчанию рассматривалась как антинаучный пережиток прошлого, в совокупности с преобладающим позитивистским характером современной научной модели часто лишает исследователей возможности восприятия в меньшей степени овеществленных измерений и сторон религиозного опыта современного человека [3, 40]. Например, таким образом, традиционная антропологическая дихотомия относит категории иррационального и мистического к одной и той же стороне двойной системы, тогда как на другой (противоположной) стороне располагаются категории рационального, секулярного и профанного. Итак, возникает вопрос: отражает ли данная дихотомия истинную реальность религиозного индивида?

Духовные искания отдельного индивида, в определенной степени относящиеся к области мистического, становятся определяющими и для формирования коллективных религиозных движений и феноменов в современной общественной жизни. Сложность и многомерность последних в условиях нынешней действительности предполагает необходимость качественно нового осмысления внутреннего религиозного опыта индивида для последующего построения релевантной научной картины. Основные вопросы, встающие перед исследователем данной проблемы, можно обозначить следующим образом:

– является ли современный человек религиозным, и если да, то в чем конкретно это проявляется?

– отличается ли его религиозный и мистический опыт от аналогичного опыта человека из недавнего прошлого и как именно?

– относятся ли проявления религиозности к сфере рационального, творческого и конструктивного восприятия реальности, или же мы имеем дело исключительно с областью иррационального?

– можно ли интерпретировать мистический опыт современного человека как относящийся к узкой и специфической области его восприятия реальности, или же он затрагивает всю полноту его личного и общественного бытия?

– является ли обращение современного человека к религии неким результатом его внутренних суеверий и склонности к примитивному магизму и мистицизму, или же его восприятие трансцендентного основано на твердой вере, где область неведомого становится знанием?

Обозначенные выше вопросы предполагают, что религиозная вера в ее разнообразных проявлениях может являться основной характеристикой при рассмотрении различных форм религиозности, с которыми исследователь имеет дело сегодня. Вера становится областью, посредством которой мистический опыт переходит в рациональное содержание, которое, в свою очередь, может во многом определять мировоззрение индивида во всей полноте и иметь конкретные проявления в его деятельности [1, 84]. Следуя данной логике, можно прийти к выводу, что религиозных людей в полном понимании этого термина сегодня довольно немного. Тем не менее, реальность не настолько проста и однозначна. Мы наблюдаем крайне сложный характер взаимоотношений верующего индивида с окружающим его обществом, где существует огромное, стремящееся к бесконечности, число вариаций развития этих взаимоотношений. Как уже было отмечено, феномен религиозности в современном мире включает в себя целый диапазон проявлений, взаимосвязей, взглядов и моделей поведения, обусловленных самим фактом наличия у индивида религиозного сознания. Сами же религиозные ценности целесообразно рассматривать как категории трансцендирования личности в направлении к Абсолюту с трансформацией внутренней энергии и творческого потенциала во внешнюю реальность для последующего достижения онтологического идеала существования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Баева, Л. В. Ценности изменяющегося мира: экзистенциальная аксиология истории / Л. В. Баева. – Астрахань : Изд-во Астрахан. гос. ун-та, 2004. – 279 с.

2. Кублицкая, Е. А. Особенности изучения религиозности в современной России / Е. А. Кублицкая // Социологические исследования. – 2009. – № 4. – С. 96–107.
3. Лункин, Р. Н. Статистика российской религиозности: магия цифр и неоднозначная реальность / Р. Н. Лункин, С. Б. Филатов // Социологические исследования. – 2005. – № 6. – С. 35–54.
4. Kaariainen, K. Religion in Russia after the Collapse of Communism / K. Kaariainen. – Edwin Mellen Press, 1998. – P. 201.

УДК 37.04

Мария Ивановна Кузнецова

г. Пенза, e-mail: kuznecova22982mail.ru

РАЗВИТИЕ ПОЗИТИВНОЙ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Сегодня как никогда актуальна проблема формирования гендерной идентичности детей дошкольного возраста.

По результатам исследований, проведенных в России и за рубежом, было установлено, что именно в период дошкольного детства у всех детей, живущих в разных странах мира, происходит принятие гендерной роли. Так к возрасту трех лет, ребенок начинает понимать, что он либо девочка, либо мальчик. С 4 до 7 лет формируется гендерная устойчивость, и в этот период детям становится понятно, что гендер не изменяется от каких-либо ситуаций.

Зачастую только в дошкольном возрасте можно исправить уже имеющиеся нарушения, чтобы предотвратить вторичные проявления «болезни».

Актуальность проблемы на социально-педагогическом уровне определяется тем, что социальная стратегия нашего государства направлена на создание условий для устойчивого развития Российской Федерации на основе использования человеческих возможностей (гендерной идентичности).

Организация Объединенных Наций считает, что именно гендерные отношения являются одной из главных проблем XXI века.

В настоящее время в странах Европы происходит явное смещение системы ценностей. Пропаганда однополых семей в Европе на данный момент – это нормально, а традиционная семья, где есть мама и папа – пережиток прошлого.

Половое обезличивание ребёнка, так называемое «стирание гендерных стереотипов», – одна из первых стадий смещения системы ценностей ребёнка. Согласитесь, как можно развивать себя, если ты не знаешь, кто ты? И лишь потом, немного повзрослев в 12–13 лет, оно. Да, именно оно, не имеющее пола, «самостоятельно» сможет определить свой пол, т.е. определиться, он мальчик или девочка, а потом ещё выбрать свою половую ориентацию.

Например, в скандинавских книжных магазинах появились детские сказки, где мужественных героев и женственных героинь заменили бесполое герои или герои одного пола: про мальчика и его папу, у которого появляется близкий друг, который потом становится вторым папой; или про принцессу, которая в конце концов связывает свою жизнь с девушкой.

Недавно в Латвии была издана книга для детей о равноправии полов. Пособие предлагает девочкам на время стать мальчиками, и наоборот. Рассказы в детской книжке носят такие названия как: «День, когда Карлис был Карлиной» и «День, когда Рута была Рихардом». Именно из-за этого происходит стирание границ между полами и «обезличивание» детей.

В России возрастание роли гендерных исследований в педагогике получило законодательное обоснование в приказе Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2003 г. «Об освещении гендерных вопросов в системе образования», в котором были даны официальные рекомендации по изучению основ гендерных знаний в системе образования.

Один из принципов ФГОС дошкольного образования требует построения образовательной деятельности с учетом индивидуальных особенностей ребенка, особенностей протекания его психологической деятельности и гендерной принадлежности.

В нашей стране также существует проблема, связанная с позитивным гендерным развитием.

Так, Т. Л. Еремеева в своей статье утверждает, что становление гендерной идентичности является серьезной проблемой. Ведь мальчики больше времени проводят с матерью, чем с отцом [1, 2]. Многие из них воспитываются только мамой или бабушкой, в детском саду их тоже окружают женщины. Татьяна Леонидовна считает, что зачастую программно-методическое обеспечение дошкольных программ не всегда учитывает гендерные особенности. В результате содержание воспитания и обучения ориентировано на возрастные и психологические особенности детей, а не на особенности мальчиков и девочек. Согласитесь, женщина-воспитатель по определению не может правильно воспитывать мальчика, так как у нее другой тип мышления. Поэтому развитие позитивной гендерной идентичности нужно рассматривать как комплексную психофизиологическую проблему, включающую в себя биологические, психологические и социальные аспекты.

А. А. Улисных считает, что учет гендерных особенностей позволяет создавать положительный психологический климат во взаимодействии в системе ребенок-ребенок, ребенок-взрослый. Мальчики становятся более гармоничными, развивается их эмоциональная сфера. У многих детей сглаживается кризис трех лет, развиваются умственные способности, социальные навыки [2, 3].

На данный момент существует много способов, с помощью которых можно развивать позитивную гендерную идентичность:

1. Семья (взаимодействие и отношения родителей, их поведение, привычки) (В. И. Гарбузова, Д. В. Колесова, Т. А. Куликова).

2. Воспитание в процессе трудового сотрудничества взрослых и детей (Л. А. Артюкова).

3. Этика, ситуации неуспеха в деятельности, конфликтные ситуации как средство для развития моральных норм (Р. С. Буре, В. Г. Маралов).

4. Процесс ознакомления дошкольников с профессиями взрослых. Именно на примере профессий взрослых ребенок может понять, какие качества присущи мужским профессиям (пожарник, спасатель, полицейский, военный, плотник), а какие женским (педагог, швея, флорист).

Необходимо заниматься педагогическим просвещением родителей. Каждый родитель должен получить ответы на вопросы: «Как воспитать сына или дочь?», «Какую предметную среду для развития гендерной идентичности создать дома?», «Как правильно выбрать игрушку?» и т.д. Важно привлекать родителей и для создания условий позитивного гендерного развития в условиях ДОО, приглашать для бесед с детьми, устраивать совместные мастер-классы.

Дошкольный возраст – это уникальный период для родителей и воспитателей в развитии позитивной гендерной идентичности у детей дошкольного возраста. Если мы хотим воспитывать мужчин и женщин, а не «бесполох существ», растерявших преимущества своего пола, то очень важно этот момент в становлении личности не упустить.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Еремеева, Т. Л. Гендерное воспитание дошкольников / Т. Л. Еремеева // Педагог (Дошкольное образование). – 2018. – С. 2.

2. Улисных, А. А. Учет гендерных особенностей дошкольников в воспитательно-образовательном процессе / А. А. Улисных // Педагогика: традиции и инновации : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). – Челябинск : Два комсомольца, 2015. – С. 3.

3. URL: <https://infourok.ru/statya-po-teme-gendernaya-socializaciya-starshih-doshkolnikov-v-doo-653689.html>

Жанна Дмитриевна Кукушкина

г. Пенза, e-mail: kukushkina.zhanna.97@mail.ru

Элла Леонидовна Вдовина

г. Пенза, e-mail: Velv2015@yandex.ru

ТЕХНОЛОГИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ СТРАН ЮЖНОЙ ЕВРОПЫ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ГЕОГРАФИИ

Критическое мышление – это один из видов интеллектуальной деятельности человека, который характеризуется высоким уровнем восприятия, понимания, объективности подхода к окружающему его информационному полю [2, 9].

Одной из главных особенностей современного мира считается постоянный неконтролируемый рост потока информации. Причем информация часто содержит недостоверные факты, ошибочные суждения, субъективные выводы. В то же время, для успешного функционирования в постоянно меняющихся условиях окружающей действительности новым поколениям необходим все больший объем знаний. В такой ситуации основной задачей образования является формирование у подрастающего поколения критического мышления, стимулирование активного взаимодействия учащихся с информацией. К признакам сформированного критического мышления можно отнести способность:

- увидеть причинно-следственные связи между объектами и явлениями;
- привести аргументы, опровергающие полученную информацию;
- сформулировать собственную точку зрения на изучаемый вопрос;
- увидеть ошибку как в своих, так и в чужих рассуждениях;
- целенаправленно и самостоятельно искать выход из интеллектуального затруднения и делать логичные, обоснованные выводы;
- эффективно заниматься самообразованием.

Огромным потенциалом для формирования критического мышления обладает географическое образование. Географическое мышление само по себе предполагает комплексный подход к объекту исследования, изучение его с разных сторон, в его взаимосвязях и взаимодействиях с окружающими структурами различного ранга [3].

Технология развития критического мышления является одной из наиболее эффективных методик обучения старшеклассников. Использование учителем данной технологии в работе, позволяет развивать умственные способности, что, несомненно, пригодится учащимся в будущем. Ученики получают огромный опыт, они научатся работать с большим объемом информации, смогут выделять главное и второстепенное.

Можно смело сказать, что технология критического мышления позволит повысить качество усвоения знаний на уроке географии. Если ученики будут работать в процессе постоянного поиска, то несомненно, это приведет к повышению работоспособности на уроках.

Например, тему «Страны Южной Европы» можно изучить тремя способами, используя технологию критического мышления:

1 стадия. Вызов.

На первом этапе учитель настраивает учеников на работу, задаёт наводящие вопросы, активизирует уже имеющиеся по этой теме знания. Мотивировать учеников можно следующим образом, предложить игру «Верные и неверные высказывания». На слайде представлен список утверждений, которые взяты из учебника [1]. Ученики определяют, верны ли данные положения и обосновывают свой ответ.

Например, Средиземноморье – древний район человеческой цивилизации, его еще называют «колыбелью европейской цивилизации», ведь Античная Греция, Древний Рим имели важнейшее влияние на историческую судьбу соседних стран и всей Европы.

Можно использовать проблемные вопросы:

– Страны Южной Европы имеют общую историю, которая берет начало в период древних цивилизаций. Тем ни менее, сейчас эти страны значительно отличаются друг от друга по уровню экономического развития. С чем это связано?

– В эпоху Великих географических открытий Португалия стала крупнейшей колониальной империей мира. Почему в настоящее время она находится только в пятом десятке среди стран мира по уровню ВВП?

II стадия. Осмысление.

На этом этапе для учителя важно сохранить интерес к теме при непосредственной работе с новой информацией, постепенное продвижение от знания «старого» к «новому». Можно использовать прием – стратегию «Инсерт», система маркировки текста. Учитель предлагает не просто прочитать текст параграфа про страны Южной Европы, а подразделить информацию следующим образом:

1. Если информация вам уже известна, то она помечается знаком «+»;
2. Если у вас возникают вопросы или информация противоречит вашим представлениям, ставим знак «?»;
3. Если информация вас заинтересовала и возникло желание узнать, о чем – то подробнее, то ставим знак «☒».

Данный прием хорош тем, что учащиеся сами осознают причины затруднений в новой теме. На основе этого учитель может выбрать наиболее эффективные способы и средства достижения новых знаний.

III стадия. Рефлексия.

Один из наиболее эффективных приемов в рефлексии является «Незаконченное предложение». Ученикам нужно высказаться одним предложением, выбирая начало фразы из рефлексивного экрана на доске:

- 1) сегодня я узнал...
- 2) было интересно...
- 3) было трудно...
- 4) я выполнял задания...
- 5) я понял, что...

Сегодня я узнал, какие страны входят в состав Южной Европы. Было интересно узнать о населении данного региона, об их уровне экономического развития. Было интересно узнать, что фирма «Феррари» известна производством гоночных машин.

Таким образом, технология критического мышления является эффективным способом изучения темы «Страны Южной Европы». Во-первых, использование проблемных ситуаций помогает усвоению материала, вызывают у учащихся ярко выраженный познавательный интерес и разнообразные положительные эмоции. Во-вторых, в процессе работы школьники учатся ставить вопросы, определять собственную позицию, выполнять различные логические операции. Важно, чтобы учитель с помощью различных методических приемов помог ученикам отследить сам процесс познания и понимания. В-третьих, организация работы со школьниками должна быть направлена на использование учениками полученных навыков, уметь производить анализ информации, на его основе задавать вопросы, корректировать их, выносить оценочные суждения в нестандартных ситуациях.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Бахчиева, О. А. Экономическая и социальная география мира: 10–11 классы: базовый и углубленный уровни : метод. пособие / О. А. Бахчиева, Р. Х. Хабибуллин. – Москва : Вентана-Граф, 2016. – 160 с.
2. Заир-Бек, С. И. Развитие критического мышления на уроке / С. И. Заир-Бек. – Москва : Просвещение, 2011. – 223 с.
3. Методика преподавания географии : учеб.-метод. комплекс (для студентов, обучающихся по специальности 020401 «География»). – Горно-Алтайск : РИО ГАГУ, 2010. – 110 с.

Татьяна Владимировна Кулагина

г. Пенза, e-mail: vlasovai@bk.ru

Наталья Николаевна Осипова

г. Пенза, e-mail: nnosipova@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМА ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ

Одной из основных задач современной школы является развитие учащихся. Математика предоставляет широкие возможности для ее решения. Важным показателем глубины усвоения младшими школьниками учебного материала и уровня математического развития является умение решать текстовые задачи. В то же время вопрос методики обучения решению задач в начальной школе продолжает оставаться актуальным.

Большинство задач, которые решаются в начальной школе, являются стандартными, поэтому в первую очередь направлены на развитие репродуктивного мышления. Одним из приемов, который способствует развитию творческого мышления, является прием экспериментирования, который, к сожалению, практически не используется в начальной школе.

В процессе проведения экспериментальной работы выполняются следующие действия: создание проблемной ситуации, формулировка проблемы, выдвижение предположений и подбор материала для их проверки, формулировка вывода. Таким образом, использование приема экспериментирования позволяет формировать такие логические операции, как анализ, синтез, сравнение, обобщение. Необходимость формулирования полученных выводов способствует развитию речи младших школьников. Все выше сказанное говорит о важности использования рассматриваемого приема в процессе обучения математике в начальной школе, в частности в процессе обучения решению задач. Проведение эксперимента помогает ученикам вникнуть в процесс, который описывается в задаче, подробно его проанализировать, выявить величины, рассматриваемые в задаче, установить зависимость между ними, что позволяет формировать обобщенное умение решать задачи.

Покажем возможности применения приема на примере работы с задачей: «Какой прямоугольник лучше?». Такую работу можно провести с учениками 4 класса.

Задача: Фермер решил огородить забором прямоугольный участок земли площадью 4 гектара. Найти наименьшую (из возможных) стоимость изгороди, если цена одного метра изгороди 260 рублей.

Указание: прямоугольник выбираем произвольно, но длины сторон должны быть выражены целыми числами.

Формулировка проблемы: как найти наименьшую стоимость изгороди?

В процессе беседы выясняем, что стоимость зависит от длины изгороди: чем меньше длина изгороди, тем меньше будет ее стоимость. Изгородь ставится по границе участка, который имеет форму прямоугольника. Общая длина границы фигуры называется периметром. Следовательно, нам нужно выяснить, каким может быть периметр прямоугольника, площадь которого равна 4 га или 40000 м^2 . Чтобы найти периметр прямоугольника, нужно знать длины его сторон. Вспоминаем свойство прямоугольника: противоположные стороны прямоугольника равны.

Высказываем предположение: чтобы найти длины сторон прямоугольника, нужно найти такие пары натуральных чисел, произведение которых равно 40000. Если для каждой найденной пары вычислить периметр прямоугольника, то можно выбрать наименьший из них и ответить на вопрос задачи. Подбор пар можно оформить в виде таблицы:

Таблица 1

a (м)	1	2	4	8	10	16	20
b (м)	40000	20000	10000	5000	4000	2500	2000

Как видно из таблицы, таких пар получится много, а мы должны быть уверены, что перебрали все возможные пары.

Учитель предлагает провести вычислительный эксперимент для более простого варианта рассматриваемой задачи, а именно: значение площади прямоугольника выразить двузначным числом. В этом случае перебрать возможные пары для нахождения длин сторон прямоугольника будет значительно проще. Например, работа может быть организована на следующим образом:

– Какими целыми числами могут выражаться длины сторон прямоугольника, площадь которого равна 16м^2 ; 36м^2 ? Чему может быть равен периметр таких прямоугольников?

– Попробуем перебрать все пары чисел, которые могут быть длинами сторон прямоугольников. Для каждой возможной пары найдем периметр и выберем среди них наименьший.

Таблица 2

$$S = 16\text{м}^2$$

a (м)	1	2	<u>4</u>	8	16
b (м)	16	8	<u>4</u>	2	1
P = 2(a+b)(м)	34	20	<u>16</u>	20	34

Таблица 3

$$S = 36\text{м}^2$$

a (м)	1	2	3	4	<u>6</u>	9	12	18	36
b (м)	36	18	12	9	<u>6</u>	4	3	2	1
P = 2(a+b)(м)	74	40	30	26	<u>24</u>	26	30	40	74

Анализ таблиц позволяет сделать выводы:

1) прямоугольники, имеющие одинаковую площадь, могут иметь различные периметры.

2) наименьший периметр имеют прямоугольники, являющиеся квадратами.

Опираясь на результаты проведенного эксперимента, можно найти решение исходной задачи. Ученики формулируют следующие утверждения:

– Можно не искать все пары чисел, произведение которых равно 40000. Достаточно найти пару равных чисел, произведение которых равно 40000. Это число выражает длину стороны квадрата, площадь которого равна 40000. Периметр этого квадрата и есть наименьший периметр (из всех возможных периметров) прямоугольника, площадь которого равна 40000 (м^2). Такую пару чисел найти нетрудно: $200 \cdot 200 = 40000$.

– Значит, квадрат со стороной 200 м имеет наименьший периметр из всех прямоугольников, площадь которых равна 40000м^2 .

– Найдем периметр этого квадрата: $200 \cdot 4 = 800(\text{м})$.

– Теперь можно ответить на вопрос предлагаемой задачи: $260 \cdot 800 = 208000$ (руб.)

Следовательно, наименьшая стоимость изгороди равна 208000 руб.

Для лучшего усвоения используемого приема можно предложить обучающимся решить задачу, обратную данной.

Задача: «Фермер огородил прямоугольный участок земли изгородью, потратив на это 208000 рублей. Какую наибольшую площадь мог огородить фермер, если цена одного метра изгороди 260 рублей? Какой формы прямоугольник получился у него в этом случае?»

Используя данные задачи, можно найти длину изгороди, то есть периметр прямоугольника: $208000 : 260 = 800$ (м).

Попробуем ответить на вопрос: как определить площадь прямоугольника, если известен его периметр? Возможны следующие рассуждения:

– Нам известна формула для нахождения периметра: $P = 2(a + b)$, где a, b – соседние стороны прямоугольника. Если периметр равен 800 м, то сумма его соседних сторон равна 400 м.

– Найдем пары натуральных чисел, сумма которых равна 400, это и будут значения длин соседних сторон прямоугольника.

– Чтобы вычислить площадь прямоугольника, найдем произведение полученных пар чисел.

Возникает вопрос: Сколько пар чисел, сумма которых равна 400, можно найти?

Для ответа на этот вопрос составим таблицу.

Таблица 4

a	1	2	3	399
b	399	398	397	1

Как и при решении первой задачи, приходим к выводу, что на перебор всех возможных случаев придется затратить много времени, поэтому целесообразно упростить условие задачи. Рассмотрим прямоугольники, периметр которых выражается значительно меньшим числом, тогда и пар получится меньше. Перебрав все пары, найдем площади получившихся прямоугольников и постараемся увидеть закономерность, которую можно применить при решении данной нам задачи.

Проведем вычислительный эксперимент. Выясним, какие прямоугольники имеют периметр, равный 16 м. Найдем площади этих прямоугольников. Узнаем, какой вид имеет прямоугольник с наибольшей площадью.

Если периметр равен 16 м, то сумма соседних сторон равна 8 м. Найдем пары чисел, сумма которых будет равна 8. Рассмотрим площади получившихся прямоугольников. Результаты занесем в таблицу.

Таблица 5

$P = 16$

a	1	2	3	<u>4</u>	5	6	7
b	7	6	5	<u>4</u>	3	2	1
S = ab	7	12	15	<u>16</u>	15	12	7

Проанализировав таблицу, заметим:

- 1) прямоугольники с одинаковым периметром могут иметь разную площадь;
- 2) наибольшую площадь имеет прямоугольник с равными соседними сторонами.

Это квадрат.

Теперь можно возвращаться к первоначальной задаче.

Так как из всех прямоугольников с одинаковым периметром наибольшую площадь имеет квадрат, то нас не будут интересовать все пары чисел, сумма которых равна 400. У квадрата соседние стороны равны. Находим сторону и площадь этого квадрата:

$$400 : 2 = 200 \text{ (м)}$$

$$200 \cdot 200 = 40000 \text{ (м}^2\text{)}$$

Таким образом, нам удалось решить задачу, не перебирая большого количества случаев.

Ответ задачи:

- 1) $S = 40000 \text{ м}^2$ – площадь, которую мог бы огородить фермер.
- 2) Прямоугольник является квадратом.

Включение приведенных выше заданий в учебный процесс направлено на развитие обучающихся, способствует формированию у них исследовательских умений, умений строить рассуждения, а также формированию обобщенного умения решать задачи.

Галина Алексеевна Купряшина

г. Пенза, e-mail: kupryashinag@bk.ru

Наталья Александровна Мали

г. Пенза, e-mail: n.mali2012@yandex.ru

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Воображение – это познавательный процесс, сущность которого заключается в способности к созданию новых образов и возникающих на их основе новых действий и предметов [2, 139]. Воображение представляет собой одну из важнейших характеристик человеческой личности, именно благодаря ему человек отличается от животных. По степени активности принято выделять несколько видов воображения: произвольное (активное) воображение, к которому относятся сновидения и галлюцинации, и непроизвольное (пассивное) воображение, к которому относятся воспоминания и фантазии, и произвольное (активное) воображение. В свою очередь, произвольное воображение может быть воссоздающим (репродуктивным) или творческим [2, 143]. Отличием воссоздающего воображения является то, что человек воспроизводит новые для себя образы, которые воплотились ранее в определенных предметах культуры. В процессе творческого воображения происходит самостоятельное создание новых образов, которые реализуются в оригинальных продуктах деятельности [2, 144].

Воображение как познавательный процесс является неотъемлемым компонентом любой творческой деятельности ребёнка, его поведения в целом. Но можно ли назвать воображение дошкольника творческим, или оно является репродуктивным? Родители и воспитатели детей дошкольного возраста часто высказывают мнение о том, что воображение дошкольника более богато и разнообразно, чем воображение взрослого. Но психологи с этим не вполне согласны. Л. С. Выготский отмечает, что в основе творческого воображения лежит полученный опыт. «Творческая деятельность воображения, – писал он, – находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта человека... Чем богаче опыт человека, тем больше материал, которым располагает его воображение» [1, 10]. Таким образом, ребенок склонен жить в мире фантазий, но жизненный опыт его еще недостаточен для того, чтобы создать нечто совершенно новое.

Для того чтобы выяснить, насколько представление родителей об уровне развития творческого воображения детей отличается от его реального уровня, нами было организовано и проведено небольшое исследование. В нем участвовали дети старшего дошкольного возраста в количестве 12 человек, посещающие МБДОУ детский сад № 109 г. Пензы, и их родители.

Для определения уровня развития творческого воображения детей нами использовалась методика О. М. Дьяченко «Дорисовывание фигур». Исследование проводилось в свободное время, индивидуально с каждым ребенком. В процессе его проведения детям поочередно предлагались 6 карточек с изображением недорисованных фигур. Необходимо было дорисовать фигуру так, чтобы получилось законченное изображение. После того, как ребенок дорисовывал фигуру, ему задавался вопрос: «Что у тебя получилось? Как это называется?». Ответ ребёнка фиксировался.

По итогам проведения диагностики определялись три уровня развития творческого воображения: высокий, средний и низкий. В соответствии с полученными результатами все дошкольники были отнесены к одному из трех уровней. К первому (высокому) уровню мы отнесли детей, которые нарисовали схематичные, иногда детализированные, но, как правило, оригинальные рисунки, которые не повторились ни самим ребенком, ни другими детьми группы. Ко 2 (среднему) уровню отнесли детей, которые дорисовали большинство фигурок, однако все рисунки были достаточно схематичные, без конкретных деталей. Среди рисунков дошкольников этой группы встречались рисунки, повторяющиеся самим ребенком или другими детьми. К третьему уровню были отнесены дети, которые фактиче-

ски не приняли задачу: они нарисовали рядом с заданной фигуркой что-то свое или вовсе не нарисовали ничего.

Результаты проведенного исследования показали, что у 5 детей старшего дошкольного возраста развитие творческого воображения соответствует высокому уровню – 42 %, у 4 детей – среднему уровню (33 %), низкий уровень у 3 детей – 25 %. Наглядно полученные данные представлены на рис. 1.

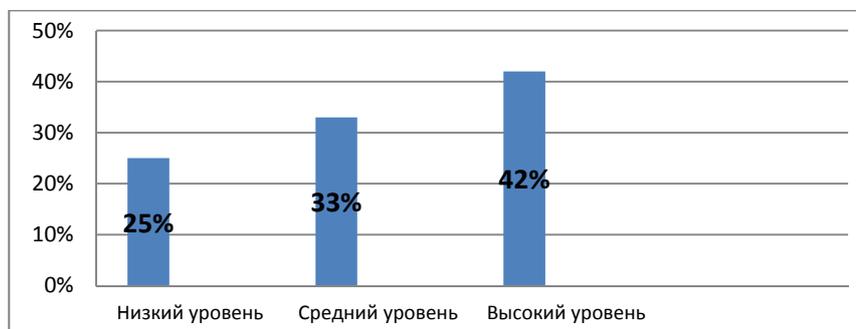


Рис. 1. Результат исследования по методике «Дорисовывание фигур»

Для изучения представлений родителей об уровне развития у их детей творческого воображения было проведено анкетирование на тему «Как развита фантазия у вашего ребенка?» На вопросы предполагались положительные или отрицательные ответы («да» или «нет»), за каждый ответ ставились определенные баллы. В результате проведенного анкетирования всех детей также можно отнести к одному из трех уровней развития творческого воображения: среднему, низкому или высокому. Так, 4 человека (34 %) считают, что у его ребенка достаточно богатая фантазия, хотя и требующая иногда умелого направления со стороны взрослого (высокий уровень), 7 человек (58 %) считают, что воображение ребёнка не из слабых, однако нуждается в развитии и тренировке (средний уровень), и всего лишь 1 родитель (8 %) считает, что воображение у ребёнка развито слабо (низкий уровень). Наглядно полученные данные представлены на рис. 2.

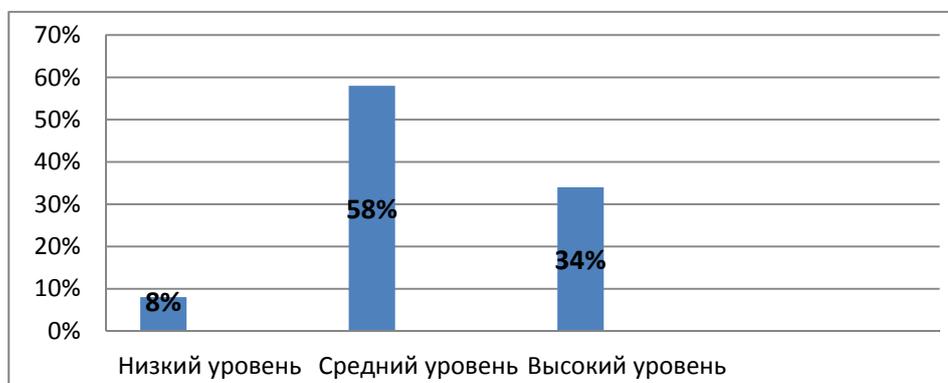


Рис. 2. Результат проведенного анкетирования родителей

Для того, чтобы сравнить полученные в результате проведения исследования данные, мы сопоставили их графически на одном рисунке (рис. 3).

Проанализировав графики, мы сделали вывод о том, что родительское отношение к уровню развития творческого воображения детей отличается от реальной, выявленной нами картины. С одной стороны, большинство родителей склонны отнести своих детей к среднему, а не к высокому уровню, с другой, по их мнению, в целом уровень развития воображения у детей выше, так как к низкому уровню было отнесен только один ребенок. Но надо отметить, что родители видят необходимость проведения специальной работы, направленной на развитие и тренировку воображения дошкольников. И это на самом деле очень важно.

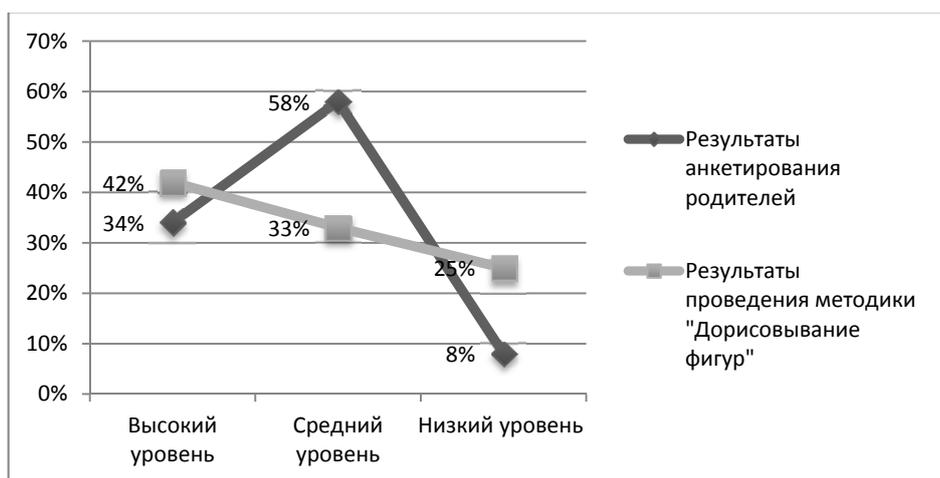


Рис. 3. Сравнительные результаты проведенного исследования

Так как в основе воображения лежит полученный опыт, то считается, что основное условие развития воображения ребенка – включение его в самую разнообразную деятельность [2, 146]. Чем больше ребенок увидел, услышал, узнал, тем продуктивнее будет его воображение. Любой вид деятельности способствует пополнению багажа знаний, расширению представлений об окружающей жизни, которые в дальнейшем могут быть скомбинированы в разных сочетаниях, что приведет к созданию абсолютно нового продукта.

В качестве специально организованных взрослым занятий для развития воображения могут стать игра, рисование, лепка, аппликация, сочинение историй и сказок, занятия с природными материалами и с технической игрушкой. На наш взгляд, одним из основных средств для развития творческого воображения дошкольников может стать изобразительная деятельность. Этот вид деятельности является наиболее любимым у детей дошкольного возраста, он способствует не только развитию воображения, но и проявлению инициативы, самостоятельности, индивидуальности. Используя и сочетая различные способы изображения в одном рисунке, дети дошкольного возраста учатся думать, самостоятельно решать, какой способ применить, чтобы тот или иной образ получился выразительным. Рисование редко утомляет детей и надоедает им, благодаря чему у них сохраняется высокая активность и работоспособность на протяжении всего времени, которое отведено на выполнение задания. Все это делает изобразительную деятельность универсальным способом развития творческого воображения детей старшего дошкольного возраста.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк : кн. для учителя / Л. С. Выготский. – Москва : Просвещение, 1991. – 93 с.
2. Дубровина, И. В. Психология : учеб. для студ. учреждений средн. проф. образования / И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. М. Прихожан, А. Д. Андреева ; под ред. И. В. Дубровиной. – 11-е изд., перераб. и доп. – Москва : Академия, 2013. – 496 с.

УДК 908

Юлия Гильмановна Курмакаева

г. Пенза, e-mail: kurmakaeva2@yandex.ru

Элла Леонидовна Вдовина

г. Пенза, e-mail: Velv2015@yandex.ru

КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ РЕГИОНА И ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА ТЕРРИТОРИИ

Е. Н. Перцик отмечал: «Мир географии, географическое видение – это очень разностороннее представление о стране, регионе, территории, которое не может быть полным

без учета многих черт, красок и особенностей, казалось бы, не относящихся непосредственно к сфере географии...» [1, 7]. Создание образа территории всегда было основной задачей географических исследований и географического образования. Образ способствует более глубокому усвоению знаний и формированию географического мышления, даёт устойчивое представление о той или иной территории.

Пензенскую область часто называют глубокой провинцией, и это связано, скорее всего, с ее современным социально-экономическим положением, со сложившимся стереотипом депрессивного региона, чем с экономико-географическим положением или культурным наследием. Пенза расположена относительно недалеко от столицы (740 км), но долгое время этот факт не имел особого экономического значения. Эпохальным событием в жизни региона стало прохождение через Пензу в 1874 году Сызранско-Вяземской железной дороги. Дальнейшее строительство транспортных магистралей определило транзитный характер положения города на потоках связывающих Центр, Урал и Донбасс. И это изменило специализацию города, а затем стало главным фактором промышленного развития региона. В конце XX века Пензенская область достаточно развитый индустриально-аграрный регион.

Какие же факторы повлияли на формирование современного образа территории? И не тормозит ли негативный имидж региона его экономическое развитие сегодня?

Область расположена в умеренном географическом поясе, на стыке лесной, лесостепной и степной природных зон. Особенности рельефа способствуют формированию разнообразных живописных ландшафтов.

Полезными ископаемыми область не богата. Все что у нее есть – это месторождения фосфорита, торфа, глин, мергеля, и других стройматериалов. Отчасти бедность промышленной ресурсной базы компенсируется плодородными почвами – оподзоленными черноземами.

На территории Пензенской области находится знаменитый заповедник Приволжская лесостепь, который является природоохранным, научно-исследовательским и эколого-просветительским учреждением федерального значения. Цель его создания – сохранение и изучение естественного хода природных процессов и явлений, генетического фонда растительного и животного мира, отдельных видов и сообществ растений и животных, типичных и уникальных экологических систем. Это объективные факты, которые известны всем жителям региона, изучавшим в школе географию Пензенской области.

Многие жители нашей страны ничего не знают о регионе и даже о его положении на карте России. Но некоторые факты являются исключением. Самым известным, за пределами края, местом Пензенской области можно назвать усадьбу Тарханы, родовое имение М. Ю. Лермонтова. Местные туроператоры называют область «литературной империей» и предлагают еще несколько объектов, достойных внимания приезжающих граждан. Так одной из достопримечательностей является музей-усадьба А. Н. Радищева.

Экспозиционный комплекс музея состоит из литературной экспозиции «Жизнь и творчество А. Н. Радищева», располагающейся в здании бывшей земской школы, и экспозиции «Из Верхне-Аблязовской хроники», разместившейся в фамильной Спасо-Преображенской церкви – единственном сохранившемся памятнике усадьбы.

Это единственный в стране музей и усадьба Александра Николаевича Радищева с фамильной церковью находятся в одноимённом селе Пензенской области. В 1993 году здание и Спасо-Преображенский храм, построенный прадедом писателя, были восстановлены. Экскурсия проводится по литературной экспозиции и позволяет экскурсантам ощутить себя в XVIII столетии, познакомиться с эпохой, в которой жил и писал свои философские и художественные произведения А. Н. Радищев. В трапезной угощают гостей душистым чаем на травах [2]. Музей-усадьба находится в живописном месте, окруженном лесами и прудами.

Музей-усадьба А. Н. Радищева проводит фольклорные программы: «Рождественские посиделки», «Зимний день в Аблязовской усадьбе», «Масленица в барской усадьбе» и другие в зависимости от времени посещения. Также этот музей является центром проведения выпускных вечеров, собирая школы со всего района и устраивая прекрасные концерты.

Все это способствует созданию новых рабочих мест и экономическому процветанию села. К сожалению, само имя писателя не достаточно известно и популярно в регионе. Александр Николаевич Радищев – личность незаурядная и говорить об этом мыслителе можно долго. Как мы знаем, за своё произведение «Путешествие из Петербурга в Москву» он был сослан в Сибирь. Он спорил с самой императрицей Екатериной II, утверждавшей,

что никогда не жили крестьяне лучше, чем во времена ее правления. Он «посмел» писать с уважением о крестьянах. Радищев высказывал свои мысли, не боясь последствий, считал, что каждый должен иметь личную свободу и право не скрывать своих убеждений. Конечно, имя А. Н. Радищева не забыто в Пензенском крае. На данный момент, кроме села, имя Радищева носят педагогическое училище, школа в Кузнецке, улицы в Пензе.

Расширение и углубление знаний о культурном наследии области, делает образ региона богаче, интересней и привлекательней. Распространяя знания среди местного населения, мы изменяем внутренний образ территории, меняя в лучшую сторону внешний образ, мы создаем условия для повышения миграционной и туристической привлекательности региона.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Перцик, Е. Н. География и искусство / Е. Н. Перцик // Экономическая и социальная география на пороге XXI века. – Москва ; Смоленск : Изд-во СГУ, 1997. – С. 109–125.
2. Пензенская энциклопедия. – Москва, 2001. – С. 362, 512–514, 575.

УДК 364.013

Татьяна Ивановна Лавренова

г. Пенза, e-mail: fssr-pgpu@yandex.ru

СОЦИАЛЬНАЯ ПОМОЩЬ ЖЕРТВАМ ДОМАШНЕГО НАСИЛИЯ: СРАВНЕНИЕ РОССИЙСКОГО И ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА

Домашнее насилие является социальной проблемой во многих странах мира. В России проблема домашнего насилия становится предметом общественного внимания с начала 90-х годов XX века. С 1993 года стали появляться публикации и исследовательские работы российских авторов, описывающих программы реабилитации женщин – жертв домашнего насилия. Женщины и дети составляют 70 % всех жертв тяжких насильственных посягательств, совершенных в семье. Дети, женщины, пожилые люди, не способные защитить себя, ежегодно составляют до 38 % всех погибших в семейных конфликтах [1, 137]. По данным МВД от 30 до 40 % всех тяжких насильственных преступлений совершается в семье. Лица, погибшие и получившие телесные повреждения на почве семейно-бытовых конфликтов, прочно занимают первое место среди различных категорий потерпевших от насильственных преступлений [2, 26].

В организации социальной работы с жертвами насилия в семье важным направлением, кроме собственно социальной помощи, является профилактика домашнего насилия. Обобщая определения термина «домашнее насилие», данные разными авторами, можно выделить одно, наиболее полно отражающее сущность термина: домашнее насилие – это преднамеренное принудительное действие одного из членов семьи против другого члена семьи физического, психологического, экономического, духовного или сексуального характера, приводящее к правонарушениям, представляющим угрозу для жизни и здоровья, достоинства и чести личности [3, 32]. На практике отдельный случай может сочетать в себе все или несколько видов домашнего насилия.

Изучение российского опыта социальной помощи жертвам домашнего насилия показало, что для решения этой проблемы и помощи жертвам, подвергшимся насилию, в нашей стране существуют кризисные центры, отделения в территориальных центрах социального обслуживания, «телефоны доверия», пансионаты для престарелых, учреждения социального обслуживания семьи и детей, а также временные или постоянные приемные семьи. Наиболее распространенной формой помощи жертвам домашнего насилия в нашей стране является кризисный центр. В настоящее время в России функционирует около пятидесяти кризисных центров и отделений социально-реабилитационных центров, куда женщина может обратиться в трудной жизненной ситуации.

В России система помощи женщинам жертвам домашнего насилия менее развита, чем за рубежом. Для расширения и повышения эффективности этой деятельности целесо-

образно обратиться к опыту зарубежных стран и внедрять эффективные программы в российскую систему помощи. Конечно, в каждой стране своя специфика, но многие программы, которые достаточно давно применяются в зарубежных кризисных центрах и дают положительные результаты, могли бы шире использоваться для реабилитации жертв домашнего насилия в России.

Система помощи жертвам домашнего насилия эффективно работает и развивается в скандинавских странах, США и Канаде, западноевропейских странах. Социальный опыт Швеции и Норвегии в организации социальной защиты населения в целом, создания эффективно развивающейся социальной системы, создающей хорошие возможности для разностороннего развития человека, пользуется сегодня повышенным вниманием практически во всех регионах мира. Скандинавская система социальной помощи жертвам домашнего насилия начала формироваться более тридцати лет назад. За это время успели показать себя в действии многие социальные методики, программы по реабилитации пострадавших от насилия в семье.

Канада является признанным лидером в области разработки и проведения политики по пресечению насилия в семье. Она хорошо известна своими федеральными и региональными законами, а также социальными программами местного уровня, направленными на борьбу с домашним насилием. В США более 30 лет изучается проблема насилия, разработано и продолжает разрабатываться множество программ для искоренения насилия и помощи жертвам домашнего насилия.

Сравнительный анализ скандинавской, североамериканской и российской моделей социальной помощи проводился по следующим критериям: законодательное регулирование сферы социальной помощи жертвам домашнего насилия; основные объекты социальной поддержки; основные формы и виды социальной помощи жертвам домашнего насилия; степень межведомственного взаимодействия; основные источники финансирования. Его результаты можно представить в обобщенном виде.

Законодательное регулирование сферы социальной помощи жертвам домашнего насилия. Во всех анализируемых зарубежных странах сформирована законодательная база, всесторонне регламентирующая правовые отношения между членами семьи. В российской юридической системе отсутствует законодательная база по проблеме домашнего насилия, нет специального закона о насилии в семье. Применимые нормы носят общий характер и лежат, в основном, в сфере уголовного права. Частично проблема домашнего насилия затрагивается также в Конституции РФ, Гражданском кодексе, Семейном кодексе, и кодексе Административного права. С 2014 г. в стадии рассмотрения находится законопроект «О предупреждении и профилактике семейно – бытового насилия».

Основные объекты социальной поддержки. Во всех рассмотренных странах основным объектом социальной помощи при домашнем насилии являются женщины. В США и Канаде наибольшее внимание уделяется помощи женщинам-жертвам домашнего насилия и, прежде всего, жертвам сексуального насилия. В Норвегии и Швеции хорошо развито направление противодействия насилию над детьми. Мужчина как объект социальной помощи впервые был рассмотрен в скандинавской системе социальной работы. Так, в Норвегии действует программа реабилитации для «субъектов насилия». В России кризисным центром «АННА» реализуется проект «Мужская солидарность», который включает в себя как работу с мужчинами, желающими остановить свое насилие, направленное против женщин и детей, так и исследования по мужской проблематике.

Основные формы и виды социальной помощи жертвам домашнего насилия. В США, Канаде, Норвегии и Швеции применяются различные формы работы с жертвами насилия, апробированные годами. Эффективной формой работы является создание групповая терапия для лиц, претерпевших семейное насилие, члены которых наилучшим образом могут поддержать друг друга. Среди форм социальной работы со случаями домашнего насилия в России в настоящее время преобладают консультирование по телефону доверия; юридическое консультирование; очное индивидуальное консультирование, а также предоставление временного проживания. Групповая форма работы практически не применяется в российской системе помощи жертвам домашнего насилия.

Межведомственное взаимодействие. В нашей стране межведомственное взаимодействие, в отличие от зарубежных стран, практически не осуществляется. Большинство

зарубежных социальных организаций сходятся во мнении, что наилучшая профилактика насилия в семье достигается, когда администрация, правоохранительные органы, школы и организации самоуправления местного населения совместно ведут просветительскую работу по вопросам домашнего насилия. В России слаборазвитым, по сравнению с зарубежным опытом, остается межведомственное взаимодействие социальных служб, как с медицинскими учреждениями, так и с правоохранительными органами.

Основные источники финансирования. Многие зарубежные программы по предотвращению насилия в семье финансируются напрямую государством. Так, в США и Канаде государственным финансированием покрывается большая часть затрат на организацию социальной помощи жертвам домашнего насилия. В Норвегии и Швеции деньги на региональные программы по борьбе с домашним насилием, в основном, выделяются местными сообществами. Общегосударственные программы по борьбе с домашним насилием также финансируются государством. В нашей стране программы по предотвращению домашнего насилия с государственным финансированием не реализуются. В России существует несколько государственных кризисных центров, которые финансируются из федерального и регионального бюджетов. Большинство же кризисных центров финансируются из негосударственных источников, прежде всего неправительственными зарубежными организациями.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Солнцева, Н. В. Семейное насилие: общая характеристика / Н. В. Солнцева. – С. 137. – URL: <http://www.lib.rus.ec/165724/read>
2. Принося безопасность домой: борьба с насилием в отношении женщин в регионе ОБСЕ : сб. примеров хорошего опыта. – С. 26. – URL: <http://www.osce.org/ru/gender/37439?download=true>
3. Зрелов, А. П. Особенности современного толкования понятия «насилие» / А. П. Зрелов // Право и политика. – 2008. – № 7. – С. 32.

УДК 373.2

Яна Дмитриевна Лавриновская

г. Пенза, e-mail: joy1886@yandex.ru

Наталья Александровна Мали

г. Пенза, e-mail: n.mali2012@yandex.ru

ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Речевое развитие детей дошкольного возраста является одной из актуальных проблем воспитания. С увеличением ритма жизни, понижением социальных условий, требующих от ребенка определенных умений для адаптации, занятостью родителей, из-за которой сокращается взаимодействие дошкольника с близкими (совместное чтение, выполнение заданий, посещение музеев, прогулки и т.д.), ухудшается развитие речи детей.

Вопросы речевого развития являются предметом исследования многих лингвистов, психологов и писателей (А. Н. Гвоздев, А. А. Леонтьев, К. И. Чуковский, Д. Б. Эльконин, В. И. Ядэшко и др.). Ими было установлено, что дошкольники проявляют большую чуткость к слову. Именно в дошкольном детстве закладывается речевая основа, которая обеспечивает последующее успешное речевое развитие каждого ребенка.

Речевое развитие дошкольников – процесс трудный и многоплановый, и для удачного его воплощения обязательно использование различных средств, которые оказывают воздействие и на содержательную сторону речи, и на ее качество. Одним из таких средств является театрализованная деятельность.

Особенностью театрализованной деятельности является то, что ребенок учится разыгрывать роли, что требует от него умения отчетливо, выразительно и внятно изъясняться. Такая деятельность способствует стимуляции артикуляционного аппарата и активизации речи дошкольника за счет расширения словарного запаса, повышения качества

звуковой культуры и грамматического строя. Благодаря этому происходит постепенное формирование диалогической, эмоционально-насыщенной речи. Так как в процессе театрализованной деятельности у ребенка формируется умение составлять простейшие рассказы, грамматически и фонетически правильно строить фразы, композиционно оформлять их содержание, то и монологическая речь также активно развивается. Постепенно дошкольник овладевает богатством родного языка, его выразительными средствами, начинает лучше понимать содержание произведения, логику и последовательность событий, их развитие и причинную обусловленность. Развитие речи теснейшим образом связано с формированием мышления и воображения ребенка, что имеет первостепенное значение для его полноценной подготовки к школьному обучению.

Для выявления уровня речевого развития детей старшего дошкольного возраста нами проведено экспериментальное исследование, которое было организовано в филиале № 1 «Рябинка МБДОУ детского сада № 109 г. Пензы «Планета детства».

В исследовании принимали участие 14 детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет). Для достижения поставленной цели в рамках диагностики была использована методика «Назови слова» Р. С. Немова. Данная методика позволяет определить запас слов, которые хранятся в активной памяти ребенка. Анализ результатов обследования показал, что из 14 детей 1 ребенок (7 %) имеет очень высокий уровень запаса слов. У него не было трудностей при выполнении заданий. 3 детей (29 %) имеют высокий уровень развития активного словарного запаса. 6 детей (43 %) имеют средний уровень словарного запаса. При ответах они немного затруднялись, но от помощи отказывались. В то же время 4 ребенка (21 %) имеют низкий уровень, что говорит о том, что дети нуждаются в специальной работе по развитию словаря (рис. 1).

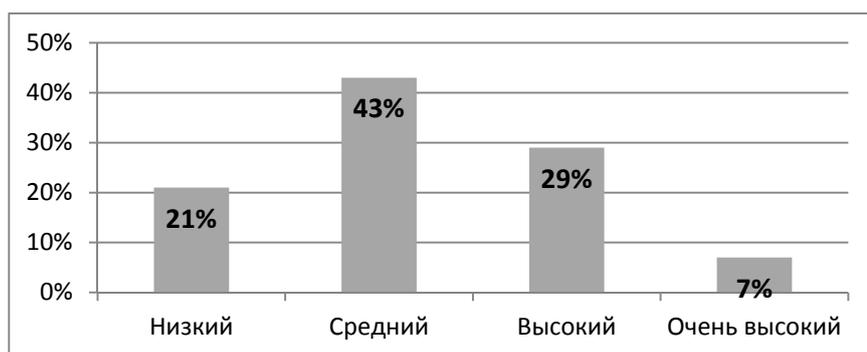


Рис. 1. Результаты выполнения методики «Назови слово»

В результате проведенного исследования можно сделать вывод о том, что обязательна целенаправленно организованная работа, направленная на повышение уровня словарного запаса детей данной группы. По нашему мнению, в ДОО необходимо создавать условия для театрализованной деятельности детей, так как это один из эффективных способов, стимулирующих у детей развитие связной речи, в котором наиболее полно проявляется принцип обучения – учить, играя.

Содержание работы по организации театрализованной деятельности с дошкольниками различается на разных возрастных этапах [1, 60]. Предполагается, что в младшем возрасте на занятиях воспитатель читает текст, в соответствии с которым дети должны выполнять определенные действия. Текст может воспроизводиться несколько раз, что способствует повышению звуковой сосредоточенности дошкольников и их дальнейшей самостоятельности.

В средней группе начинается углубление интереса к театрализованным играм, его дифференциация, заключающаяся в предпочтении определенного вида игры (драматизация или режиссерская), становлении мотивации интереса к игре как средству самовыражения. В этом возрасте происходит постепенный переход детей от свободной игры к игре, нацеленной на зрителя, где важен и интересен не только процесс, но и результат; от игр в малой группе сверстников, исполняющих однотипных персонажей, к играм в группе из пяти-семи дошкольников, роли которых разнообразны; от создания в игре элементарного

образа к воплощению целостного образа, в котором сочетаются эмоции и настроения героя, их смена.

В старшем дошкольном возрасте дети продолжают улучшать свои исполнительские умения и опыт, осваивая разные виды игр-драматизаций и режиссерских игр. Предполагается, что на этом этапе дошкольники смогут свободно строить сюжет, сочетая литературную основу с собственной интерпретацией или соединяя несколько известных сюжетов в одной игре. Воспитатель учит самостоятельно искать способы образной выразительности для передачи характерных особенностей персонажей, способствует развитию у детей чувства партнерства.

В группе ДОО нами было организовано пространство для театрализованной деятельности старших дошкольников. В уголке театра были созданы определенные зоны. Во-первых, была создана зона для расположения афиш и результата работы по театрализации, в которой находились различные фотографии, рисунки, поделки, стенды и т.п. Рядом с ней расположились книжная и музыкальная зоны, где хранились книги по актуальным темам, журналы, аудиотека, тексты песенок и попевок и т.д.

Во-вторых, была оборудована зона для изготовления декораций, в которой располагались такие предметы, как краски, ленты, бросовый материал, бумага, картон и т.д. Также здесь располагается костюмерная, где размещены различные предметы одежды (национальные костюмы, перчатки, корзинки) и гримерная (аквагрим, парики).

В-третьих, в уголке театрализованной деятельности располагался шкаф для хранения разных видов кукол (марионетки, бибабо, персонажи настольного театра и т.д.).

И самая главная зона в уголке театра – это место для проведения театрализованной деятельности (ширма). Эта зона должна быть достаточна по размеру, просторна и мобильна, чтобы она соответствовала росту детей, за ней помещались от 2 до 5 человек, и ее можно было перенести. Данная зона совмещает в себе пространство для пальчикового театра, театра теней, театр с куклами бибабо и т.д.

Таким образом, разыгрывание ролей и речевых диалогов между персонажами представляет собой особую речевую деятельность, которая имеет свои мотивы и цели и развивается в ходе выполнения специально организованных упражнений и заданий, только под руководством взрослого и в соответствии с определенными требованиями к речи. Использование театрализованной деятельности способствует появлению у дошкольника осознанного отношения к речи, которая постепенно превращается в умственную, интеллектуальную деятельность.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Мигунова, Е. В. Организация театрализованной деятельности в детском саду : учеб.-метод. пособие / Е. В. Мигунова. – Великий Новгород : НовГУ имени Ярослава Мудрого, 2006. – 126 с.

УДК 376.4

Анна Александровна Лагутова

г. Пенза, e-mail: a.lagutowa@yandex.ru

Наталья Юрьевна Костина

г. Пенза, e-mail: nubones@yandex.ru

ПОНЯТИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Каждый человек вправе получить достойное полноценное образование, и неважно, в каком социальном положении он находится. Здесь подразумеваются дети с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ). Такие дети нуждаются в обеспечении равны-

ми правами и равными возможностями, что, в свою очередь, означает создание условий для получения качественного образования наряду с обычными сверстниками.

В соответствии с вышеизложенным положением система образования практически любой страны, в том числе и Российской Федерации, ведет работу по решению задач, связанных с созданием условий для становления личности каждого ребенка независимо от его психофизической специфики. Поэтому 29 декабря 2012 года в федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» внедряется понятие «инклюзивное образование». В данном законе инклюзивное образование трактуется как создание условий для предоставления образования в равных долях для всех обучающихся независимо от их особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [4].

Перед учителями и педагогами стоит вопрос о том, что представляет из себя инклюзивное образование. Для этого необходимо обратиться к различным трактовкам данного понятия.

В словаре Вебстера *инклюзия определяется как некий процесс, предполагающий какое-либо включение, вовлечение, вхождение в состав в качестве части одного целого* [5, 152].

По определению Совета по делам особенных детей *инклюзией необходимо считать ценность, обеспечивающую право на принятие активного участия в социальной жизни в рамках действующих условий на всех детей, несмотря на то, насколько особенными в плане здоровья они являются* [1, 10].

Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры – ЮНЕСКО (от англ. UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) *инклюзия рассматривается как положительная реакция на разнообразие обучающихся и восприятие их индивидуальных особенностей в качестве нового пути обогащения учения* [3].

Таким образом, под инклюзивным образованием понимается процесс развития общего образования, предполагающего доступ образования абсолютно для всех детей, независимо от уровня их потребностей, физических и психических способностей.

В основе инклюзивного образования лежит устранение дискриминации личности и воспитание равного отношения к каждой личности. Впервые об инклюзивном образовании как педагогической системе заговорил Л. С. Выготский, считавший, что в индивидуальное развитие человека должно быть непосредственно связано с его социальным окружением и социальной активностью, а если дети имеют проблемы в психофизическом развитии, то для них должны быть созданы методологические основы социально-образовательной интеграции [2, 147].

Выделяется ряд принципов инклюзивного образования, среди которых основным является раннее вмешательство и интеграция в массовые дошкольные и школьные образовательные учреждения обучающихся с проблемами в здоровье. Это, в свою очередь, означает, что чем раньше обучающиеся с ограниченными возможностями будут восприниматься остальными как нормальные, тем быстрее сформируется вокруг них социальная защищенность и предоставление равных возможностей.

Инклюзивное образование реализуется на практике в специальной обучающей среде. Эта среда возникает за счет следующих факторов.

1) В образовательном учреждении должны быть педагогические кадры, обладающие специальным образованием и владеющие инновационными методами и набором информационно-коммуникационных образовательных технологий.

2) Образовательное учреждение должно иметь в своей учебной базе комплекс индивидуальных учебных программ, методических материалов, научной литературы по выделенной проблематике и календарно-тематические планы на год обучения.

3) Наличие внешних условий адекватного характера, т.е. обучающимся с ограниченными возможностями предоставляется необходимый уровень комфортности, они обеспечиваются средствами передвижения и дистанционными средствами обучения, и для них организуются адаптивные учебные места и т.д.

Инклюзивное образование имеет успех лишь тогда, когда весь школьный персонал осознает сущность инклюзии и выделяет для себя преимущества такого рода образования. Помимо этого инклюзивное образование должно брать начало с малых экспериментальных групп, состоящих из двух-трех обучающихся с ограниченными возможностями. Суть

экспериментальных групп заключается в определении положительных и отрицательных сторон такого образования, а также в своевременном выявлении успехов и неудач детей, а также выявлении недочетов в образовательных программах, предназначенных для инклюзивного образования, с последующим их устранением. После этого допускается увеличение количества обучающихся.

Успех инклюзивного образования напрямую зависит от скорости реализации инклюзивных подходов. В случае, если все участники процесса непрерывно сотрудничают друг с другом, а также ведется работа по регулярному отслеживанию скорости изменений, успех неизбежен. Сотрудничество участников школьной инклюзии способствует укреплению постоянной приверженности этой идее всех участников, что ведет к возникновению мотивационной сферы, связанной с успешной реализацией.

Говоря о родителях детей с ограниченными возможностями, то они рассматриваются как партнеры и соучастники процесса. Руководители же берут на себя обязанности, связанные с созданием условий для взаимодействия и сотрудничества всего коллектива и каждого сотрудника по продвижению инклюзии.

Итак, инклюзивное образование направлено на предоставление возможностей для детей с ограниченными возможностями быть наравне с их обычными сверстниками и получать такое же качественное и полноценное образование, как и их сверстники. Идея инклюзивного образования состоит в создании условий для интеграции детей с ограниченными возможностями в социальную сферу без каких-либо для них негативных последствий, поэтому создаются в общеобразовательных учреждениях, как школьных, так и дошкольных, группы, где реализуются цели и задачи, связанные с этой интеграцией.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алехина, С. В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики / С. В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 1. – С. 6–10.
2. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : Лань, 2003. – 354 с.
3. Конвенция о правах инвалидов. – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (дата обращения: 19.10.2019).
4. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. – URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения: 18.10.2019).
5. The Merriam-Webster Dictionary. – New York : Merriam-Webster, 1998. – 720 p.

УДК 37.013.46

Лана Викторовна Лазарева

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

Нелли Константиновна Шумилина

г. Пенза, e-mail: shumilina.00@bk.ru

КАТЕГОРИИ ВОСПИТАНИЯ, САМОВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Жизнь человека и ее результативность в итоге направлена на постижение себя и раскрытие своего потенциала. То, как быстро мы достигаем необходимого результата, всецело зависит от нас и нашего стремления в его достижении. Учитывая тот факт, что человек – биосоциальное существо, с рождения мы наделены тем минимумом, который был заложен и в нашей генной единице и уже потом, под влиянием окружения семьи как первоисточника, и социума, мы превращаемся в личность, которую общество стремится принять как гражданина, работника и семьянина. Однако процесс социализации напрямую связан с образованием и такими понятиями как воспитание и самовоспитание, без которого человек не может себя идентифицировать, как целостную личность.

Проблема воспитания и самовоспитания личности крайне актуальна, поскольку касается не только отдельно взятого индивида, но и всего общества в целом. Это связано с тем, что процесс обучения сопровождает человека на протяжении всей его жизни; от того, как быстро он перейдет с пути формирования на позицию сопровождения и сможет осознавать свою ответственность перед этим миром, напрямую зависит от двух вышеупомянутых процессов [1, 17–18].

Из педагогики известно, что основными ее категориями являются: развитие, воспитание, образование, обучение. По мнению В. А. Сластёнина «воспитание в широком смысле представляет собой целенаправленный процесс формирования интеллекта, физических и духовных сил человека, подготовки его к жизни, активному участию в трудовой деятельности» [4, 140]. Воспитательный процесс всегда историчен, его культурно-историческая основа реализуется в личностном смысле воспитания.

Возрастающую роль играет приобретение знаний самостоятельно. Именно в результате воспитания, саморазвития и социализации происходит формирование личности. В процессе развития индивида, общество обязывает придерживаться установленных временем правил и норм, таким образом, ставя в приоритет социальные факторы. Однако человек с рождения имеет определенные задатки, которые проявляются в процессе социализации в виде биологических механизмов, на основе которых развиваются способности, характер, потребности и интересы. По большому счёту, такой фактор, как социализация, имеет крайне противоречивый характер действия, поскольку в идеале человек должен соответствовать социальным требованиям и в то же время противостоять негативным тенденциям в развитии общества, жизненным обстоятельствам, тормозящим его индивидуальность. Вследствие чего, велика вероятность того, что человек будет неспособен к личностному участию в утверждении жизненных принципов, и в итоге мы становимся заложниками стереотипов и различного рода «ярлыков». Поэтому так важно на пути социализации личности уделять особое внимание воспитанию, которое играет ключевую роль в данном случае, выступая своеобразным механизмом управления данными процессами.

Воспитанию присущи функции, которые делают данный процесс по отношению к личности контролируемым и целенаправленным. Это функции упорядочивания всего спектра влияний – физических, социальных, психологических – на личность, и создания условий для ускорения процессов социализации с целью развития личности.

Развитие общества всегда отражается в моделях воспитания – это проявляется в социальной стратификации и социально-политических ориентирах. Соответственно будет воспроизведён тот тип личности, и та система зависимостей и взаимодействий, степень свободы и ответственности, которая будет присуща тому или иному политическому направлению. А. В. Мудрик условно выделил три группы задач, решаемых на каждом этапе социализации:

1) естественно-культурные задачи, связаны с достижением на каждом возрастном этапе определенного уровня физического и сексуального развития, которое характеризуется некоторыми нормативными различиями в тех или иных регионально-культурных условиях.

2) социально-культурные – это познавательные, морально-нравственные, ценностно-смысловые задачи, которые специфичны для каждого возрастного этапа в конкретном историческом социуме.

3) социально-психологические задачи связаны со становлением самосознания личности, ее самоопределением, самоактуализацией и самоутверждением, которые на каждом возрастном этапе имеют специфическое содержание и способы их достижения [3, 206].

Реализация данных задач крайне важна для осуществления развития личности, поскольку, если какая-либо часть остается нерешенной, это может привести к торможению развития индивида, либо сделает его неполноценным. А. В. Мудрик полагает, что возможен и такой случай, когда та или иная задача, не решенная в определенном возрасте, внешне не сказывается на развитии личности, но через определенный период времени «всплывает», что приводит к немотивированным замыслам и действиям» [3, 205].

Из педагогического знания нам известно, что данным системам свойственно субъектом однозначно обозначать педагога, а воспитаннику отводить роль объекта. Однако,

когда мы говорим о самовоспитании, то роль субъекта меняется кардинальным образом. А. В. Брушлинский считает, что: «субъектность развивается уже в три месяца, но отчетливо проявляется лишь в предметно-манипулятивной деятельности, когда, например, ребенок ставит один кубик на другой, то есть решает задачу и понимает – решил он ее или нет». Способность устанавливать обратную связь является универсальным механизмом саморегуляции и показателем свойства субъектности [2].

В педагогическом знании роль субъекта отводится личности, для деятельности которой характерны четыре качественные характеристики: самостоятельность, творчество, предметность и совместность. Процесс формирования личности заключается в непрерывно сменяющихся стадиях, условия и обстоятельства которых коренным образом влияют на качественные особенности. Механизм воспитания осуществляется за счет того, что по ходу решения той или иной педагогической задачи, воспитатель должен побудить воспитанников к определенной деятельности или пресечь нежелательные действия, но лишь при условии осознания значимости того или иного действия мы можем наблюдать необходимую активность со стороны индивида.

В отличие от воспитания самовоспитание всецело зависит от внутренней потребности человека в данном действии. Деятельность индивида, которая осознана и систематически направлена на формирование и саморазвитие своей культуры, является ничем иным, как самовоспитанием. Его основная задача заключается в том, что бы обязательства любого рода выполнялись, на добровольной основе формируя при этом моральные чувства, необходимые привычки поведения, волевые качества. Самовоспитание достаточно сложный процесс, поскольку в нем проявляются и культивируются наши врожденные задатки, так же этот род деятельности, требующий от человека личной готовности, определенной зрелости. С помощью таких деонтологических качеств, как самообязательство, самокритика, самовнушение, умение задуматься о чувствах другого человека и что немало важно, поставить себя на место другого человека и попытаться понять его ситуацию индивид может сформировать в себе полноценную личность. Всё искусство воспитания по отношению к проблеме развития самовоспитания состоит в том, чтобы ребенок как можно раньше заинтересовался перспективой самосовершенствования. Базой в стремлении ребенка к саморазвитию является внутренняя мотивация и взрослым отводится роль не воспитателя, а сопровождающего.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что процессы воспитания и самовоспитания неразрывно связаны и одно вытекает как следствие из другого. Именно они играют ключевую роль в плане развития личности в условиях образования и социализации. Неизменным остается то, что окружающая нас среда задает нам «трамплин» к дальнейшему развитию. Иными словами, данное явление имеет сугубо общественный характер, поскольку здесь задействован субъект-воспитатель и объект-воспитанник; и то, что требует от нас общество, будет находить свое отражение в требованиях к поведению человека. А вот процесс самовоспитания уже будет личностно ориентирован. Здесь и объектом и субъектом выступает сам человек, именно он, исходя из критичного мышления, может стремиться к достижению определенного результата. В тот момент, когда индивид будет достаточно развит в интеллектуальном и духовном плане для того, чтобы начать нести ответственность за свои действия и результаты своих поступков, тогда он становится на путь формирования личности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Балашова, Д. А. Проблема воспитания и самовоспитания в системе общего образования и социализации / Д. А. Балашова, Л. В. Лазарева // Воспитание в современных условиях: региональный аспект : сб. науч. ст. Всерос. науч.-практ. конф. – Пенза, 2018. – С. 17–21.
2. Брушлинский, А. В. Психология субъекта / А. В. Брушлинский. – Москва : Институт психологии РАН ; Санкт-Петербург : Алетейя, 2003. – 272 с.
3. Мудрик, А. В. Социализация человека : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Мудрик. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2011. – 200 с.
4. Слостенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – Москва : Академия, 2013. – 576 с.

Дмитрий Валерьевич Лапин
г. Пенза, e-mail: Dmipo058@mail.ru

К ВОПРОСУ О СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЯХ В РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Российские методисты, историки и учителя на современном этапе работают над проблемой смены образовательной парадигмы репродуктивного обучения истории и переходом к деятельностной модели. Целью данной статьи является анализ современного этапа исторического образования на основе материалов журнала «Методика преподавания истории», где ведущие педагоги-историки высказывают свою точку зрения на решения проблем и выявление тенденций развития школьного исторического образования. Журнал МПИ является научно-методическим изданием, ориентированным, в первую очередь на профессиональные запросы педагогов-предметников.

Е. Е. Вяземский выделяет две тенденции формирования содержания исторического образования в современной России: первая – связь процесса обучения истории с развитием личности; вторая – на первое место в содержании образования выходит приоритет патриотизма, направленности на формирование гражданской идентичности. Из этого можно выделить два подхода к развитию содержания исторического образования: первый – стремление построить содержание образования на основе «традиционной» версии истории; второй – отражение в историческом образовании основ многокультурного российского общества [1, 7–8].

Также, следует отметить, что преподавание школьного курса истории напрямую связано с изменениями, диктуемыми новыми технологиями, так например Российская общеобразовательная школа вступает в новую эпоху – эпоху информационного общества, что находит отражение в том, что одной из ведущих тенденцией развития исторического образования является развитие «цифровой школы». Е. Е. Вяземский считает, что мобильные технологии позволяют улучшить возможности для обучения в разных условиях, способствуют реализации принципа «Образование для всех» [3, 5]. Они могут применяться вместе с другими технологиями. Постепенно осуществляется деятельность в этой сфере. Например, компания «Мобильное электронное образование», участвует в разработке основ «цифровой школы».

Е. Е. Вяземский выделяет, что в связи с развитием «цифровой школы» происходит формирование научно-образовательного пространства, адекватного характеру информационного общества. Отмечает успехи в этом направлении. Например, это введение системно-деятельностного подхода, реализуемого через УМК. В Концепции нового УМК сформулирована необходимость определения требований к содержанию обучения и воспитания, организации образовательного процесса и внеурочной деятельности [3, 5].

Тем не менее, Е. Е. Вяземский отмечает, что концепция преподавания истории как учебного предмета до сих пор не разработана в полном объеме. Новый УМК может быть только исходным компонентом интегративной концепции преподавания в школах учебного предмета «История», но не ясен до конца правовой статус Концепции нового УМК по отечественной истории [5, 4]. Также автор выделяет следующую проблему: значительная часть педагогов не подготовлена к преподаванию истории в информационном обществе, у них нет достаточных компетенций для работы в современной насыщенной образовательной среде. Отечественная методология еще не предложила целостной теории исторического образования в современной школе в информационную эпоху. Причина этому заключается в том, что методика преподавания истории как «академическая наука» живет еще в индустриальной эпохе [3, 5].

Документом, запустившим процесс обновления исторического образования, стал ИКС по отечественной истории. В 2013 г., была утверждена Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории, основанная на историко-культурном стандарте.

ИКС включает в себя принципиальные оценки ключевых событий прошлого, основные подходы к преподаванию отечественной истории в современной школе с перечнем обязательных для изучения тем, понятий и терминов, событий и персоналий и сопровождается перечнем «трудных вопросов истории», которые вызывают острые дискуссии в обществе по сегодняшний день [6, 42–43].

Педагоги-историки отмечают положительные моменты то, что в процессе принятия ИКС было широкое общественное обсуждение, выявление спорных вопросов, поиск компромиссов, что послужило основой для создания новой система школьного исторического образования [2, 6].

Несмотря на положительные тенденции, следует отметить комплекс содержательных и методологических проблем, относящихся к переходу на линейную систему преподавания учебного предмета История, связанных с подвижкой хронологических периодов, изучаемых в 6-10 классах. До сих пор нет проекта изучения истории в 11 классе. Проект аналогичной концепции для курса всеобщей истории до сих пор не утвержден; еще только предполагается привести содержание КИМов ОГЭ и ЕГЭ в соответствие с ИКС; фактически КИМ выполняет роль стандартов, регулирующих содержание общего образования; новые учебники становятся «многокомпонентными носителями информации», но авторский текст продолжает быть главным средством построения урока; слабо реализуются требования к современному учебнику истории как «средству развития познавательной деятельности и личностного становления учеников»; процесс обновления региональных аспектов содержания исторического образования в школах субъектов РФ идет без должной системы [5, 5].

На страницах журнала МПИ поднимается проблема формализации требований к работе учителя, нарастания элементов бюрократизации, увлечения вопросами контроля качества предметных образовательных результатов в ущерб результатам личностным, которые не проверяются с помощью КИМ ЕГЭ. Это проявляется на фоне внедрения цифровых сервисов и приводит к разрыву между сторонниками классического преподавания истории и сторонниками цифровых сервисов [3, 11].

Также, Е. Е. Вяземский отмечает наличие противоречий между неполным соответствием содержания исторического образования задаче повышения роли гуманитарного знания как основы формирования культуры и гражданской идентичности учащегося; научными разработками в области методики и массовыми педагогическими практиками; задачей формирования насыщенной информационно-образовательной среды и недостаточной материально-технической базой; задачей формирования ориентиров для самоидентификации школьника и отсутствием единой культурно-образовательной среды; задачей патриотического воспитания и недостаточным взаимодействием научных организаций и учреждений культуры [3, 11].

Таким образом, анализ мнения ведущих ученых позволяет нам утверждать, что модель исторического образования (включая содержание, структуру курсов, ценностные составляющие, КИМ ЕГЭ и другие параметры модели) в современной российской школе начала XXI века в перспективе подвергнется существенным изменениям.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Вяземский, Е. Е. Тенденции развития общего исторического образования и подготовка учителей для современной российской школы / Е. Е. Вяземский // Преподавание истории в школе. – 2016. – № 2. – С. 7–8.
2. Вяземский, Е. Е. Историко-культурный стандарт и школьное историческое образование: к осмыслению тенденций развития образования / Е. Е. Вяземский, Е. Б. Евладова // Преподавание истории в школе. – 2018. – № 4. – С. 6–8.
3. Вяземский, Е. Е. Стратегические приоритеты, ключевые проблемы и ведущие тенденции развития школьного исторического образования в современной России / Е. Е. Вяземский // Преподавание истории в школе. – 2019. – № 4. – С. 4–5, 11.
4. Короткова, М. В. Новый образ методики преподавания истории в условиях информационных и визуальных вызовов / М. В. Короткова // Преподавание истории в школе. – 2018. – № 1. – С. 9–11.

5. Стрелова, О. Ю. Проблема обновления содержания общего исторического и обществоведческого образования / О. Ю. Стрелова, Е. Е. Вяземский // Преподавание истории в школе. – 2019. – № 2. – С. 4–5.

6. Шевченко, Н. И. Стандартизация исторического образования / Н. И. Шевченко // Преподавание истории в школе. – 2016. – № 4. – С. 42–43.

УДК 81-25

Кирилл Александрович Лехов

г. Пенза, e-mail: kirill.lekhov@gmail.com

Наталья Станиславовна Данкова

г. Пенза, e-mail: n.s.dankova@mail.ru

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ АНГЛИЦИЗМОВ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

Вопрос об использовании англицизмов и американизмов в русском языке привлекает внимание исследователей. Однако данная проблема остается по-прежнему актуальной из-за широкого использования заимствованной лексики в нашей повседневной жизни.

Сешан Ш. отмечает, что огромное влияние на появление англицизмов оказала культура 90-х годов и становление английского языка в качестве международного [2]. Л. М. Букина и Л. Н. Лунькова затрагивают проблему влияния англицизмов на французскую интернет культуру [1]. Причины возникновения англицизмов в русском языке, их классификация и особенности рассматриваются в работе Н. В. Чигиной и К. С. Лескиной [3].

Целью данного фрагмента исследования является изучение лексики, заимствованной в процессе развития компьютеризации современного российского общества. *Материалом* для исследования послужил молодежный дискурс.

Проведенный анализ позволил нам выделить ряд областей, в которых произошли наибольшие изменения, связанные с использованием лексики. Одной из таких областей является *игровая сфера*, что можно объяснить популярностью компьютерных игр среди молодых людей.

Появление соревновательных игр привело к образованию киберспорта – электронного или компьютерного спорта. Ключевыми особенностями общения в киберспорте являются быстрота и точность передачи информации. С целью экономии времени слова часто сокращаются. Лексические единицы, которые стали основой языка киберспорта, можно условно разделить на универсальные и специальные. К универсальным словам мы отнесли следующие:

– Мид – от английского слова «middle» (середина). Термин означает середину игрового поля.

– Античит – программа для борьбы с мошенниками в играх. Слово образовано посредством приставки «анти» (против) и корня «чит» (от английского «cheat» – мошенник), что дословно переводится «против мошенника».

– Апгрейд – процесс модернизирования игрового персонажа, либо какого-то устройства. Слово произошло от английского «upgrade» (модернизация).

– Мапа – карта игровой зоны. Слово произошло от английского «map» (карта).

– Респа – место на игровой области, где возрождаются игровые персонажи. Слово произошло от английского префикса «re» и лексической единицы «spawn» (рождать).

– Тима – команда (от английского «team» – команда);

– Тиммейт – член команды (от английского «mate» – товарищ).

– Фраг – единица измерения убитых противников (1 фраг = 1 убитый противник). Слово произошло от английского «frag» (осколочная граната).

К специальным лексическим единицам мы отнесли слова, которые используются только в определенном игровом жанре. К ним относятся следующие:

– Фарминг – процесс накопления определенной единицы ресурсов. Слово произошло от английского «farming» (сельское хозяйство). Данная лексическая единица обычно используется в играх, где нужно собрать определенное число ресурсов, но может использоваться и в других жанрах, например, в шутерах (от английского «shoot» – стрелять), для «фарма фрагов».

– Хэдшот – выстрел в голову. Слово произошло от английских слов «head» (голова) и «shot» (выстрел) и относится главным образом к жанру шутеров.

– Дроп – предмет, который выпадает при выполнении определенных действий с персонажами или другими игроками. Слово произошло от английского «drop» (падение).

Стоит отметить, что названия многих игровых жанров, таких как «экшн», «аркада», «симулятор», «ролевая игра», тоже произошли от английских слов.

Процесс компьютеризации оказал существенное влияние на лексику *бытовой сферы*, которая также пополнилась англицизмами. С появлением новых устройств, разработанных западными специалистами, появились новые лексические единицы:

– Принтер (от английского «printer»);

– Смартфон – умный телефон (от английского «Smartphone»);

– Флешка – флеш-накопитель (от английского «flash-drive»). Такое название «флешка» получила благодаря своему устройству и технологии обработки информации (быстро, как вспышка света);

– Роутер – маршрутизатор (от английского «router»). Устройство осуществляет маршрутизацию пакетов локальных устройств сети в глобальную сеть и обратно.

– Кардридер – считыватель карт (от английского «card reader»). Устройство предназначено для считывания информации с разных типов карт памяти.

Англицизмы нашли широкое применение в сфере *товаров и услуг*, причем современный молодой человек старается заказывать товары, не выходя из дома, поскольку это удобно, а иногда и выгодно. Сайты, сервера и прочие службы не могли бы существовать без компьютера и компьютерных сетей. Слово «интернет-магазин» содержит английское слово «Internet» – сокращение от выражения «InterNetwork» (межсетевой). Интернет-магазины предлагают покупать товары с кэшбеком, где словосочетание «cash back» переводится с английского как «наличные деньги обратно». На сайтах обычно работают администраторы, что также является заимствованием (от английского «administrator»), причем администраторов часто сокращенно называют админами. Помимо админов, за компьютерами находятся юзеры (от английского «user» – пользователь). В сети интернет юзеров окружает огромное количество сайтов (от английского «site» – место) и форумов (от английского «forum» – свободное обсуждение).

С развитием компьютеризации в современном обществе появились новые профессии, что также повлекло за собой появление новой лексики. Приведем некоторые примеры:

– Менеджер – управляющий (от английского «manager»). Обычно менеджеры являются управляющими среднего звена.

– Программист (от английского «programmer»).

– Дизайнер (от английского «designer»). На текущий момент дизайнер может быть художником, оформителем помещений, верстальщиком сайтов и т.д.

– Трейдер – торговец (от английского «trade» – торговля). Обычно трейдерами называют людей, которые занимаются торговлей на биржевых рынках.

– Промоутер – рекламный специалист (от английского «promote» – продвигать).

Таким образом, англицизмы нашли широкое распространение в повседневной речи молодых людей. Процесс компьютеризации оказал значительное влияние на лексический состав таких сфер, как игровая, бытовая, а также сферы товаров и услуг.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Букина, Л. М. Англицизмы в современных интернет-статьях на французском языке / Л. М. Букина, Л. Н. Лунькова // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2015. – № 2. – С. 110–117.

2. Сешан, Ш. Англицизмы в русской речи: По материалам прессы 1990-х гг. : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Сешан Ш. – Москва, 1996. – 206 с.

3. Чигина, Н. В. Англицизмы в современном русском языке / Н. В. Чигина, К. С. Лескина // Символ науки. – 2016. – № 10-3. – С. 92–94.

УДК 378 (075.8)

Марина Аркадьевна Лыгина

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

Ольга Викторовна Дунаева

г. Пенза, e-mail: odunav@rambler.ru

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Согласно новому «Закону об образовании в Российской Федерации» 2012 года и последующими за ним различными постановлениями, практика инклюзивного образования в нашей стране стала не единичным явлением, экспериментом, а процессом, который уже системно встраивается в разные уровни российского образования. Во всем мире инклюзивное образование считается неотъемлемой частью системы образования развитого демократического общества.

«Инклюзивное образование – это такая организация процесса обучения, при которой ВСЕ дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних тех же общеобразовательных школах, – в таких школах общего типа, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают своим ученикам необходимую специальную поддержку» [1].

Необходимо убрать многочисленные препятствия и барьеры, которые мешают успешному введению инклюзии. Во-первых, они бывают материальными: труднодоступность окружающего пространства – проблемы с транспортом, отсутствие лифтов и пандусов в домах и в учебных учреждениях, отсутствие звуковых светофоров на переходах, табличек со шрифтом Брайля для слабовидящих и т.д.

Во-вторых, денежные. Инклюзия подразумевает солидные финансовые вложения, особенно на этапе ее внедрения.

В-третьих, препятствия, возникающие в процессе социального и личного взаимодействия участников инклюзивных отношений, начиная от политике в обществе, на федеральном или региональном уровне, и заканчивая реальным положением дел в конкретной учебной заведении. Начиная от взаимоотношений между детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и обычными детьми, взаимоотношений между их семьями, семьей ребенка с ОВЗ и обществом, и многими другими, потому что грани межличностного взаимодействия огромны.

Однако инклюзивное образование происходит не только в общеобразовательных школах. Оно должно проникать во все уровни, тем самым обеспечивая непрерывность образования, которое заявлено в «Законе об образовании в РФ». Поэтому и высшая школа тоже стоит перед фактом интеграции инклюзии в свою систему.

Самым кратчайшим путем это можно сделать, если всесторонне изучить и оптимально интегрировать опыт работы в этой области в зарубежных странах, где инклюзия уже работает много лет.

Особенность инклюзии на современном этапе в том, что для высшей школы существует то же положение дел, что и для общеобразовательной, потому что процесс внедрения инклюзивного образования начался сразу во всех уровнях российского образования. И о подготовленности субъектов (студентов и преподавателей) к инклюзии в высших учебных заведениях говорить пока рано. Такой практики средняя школа нам пока не дает.

Опыт зарубежных стран тоже ценен, однако его надо перенимать с учетом отечественных реалий, в этом никто и не сомневается. Посмотрим основные направления работы инклюзии высшей школы в США.

Во многом успешность этой работы обусловлена:

1. Теоретической основой, которой является «философия независимой жизни», из которой вытекает необходимость создания для студентов-инвалидов равных с остальными студентами возможностей для обучения в вузе и участия в его жизни.

2. Солидным финансированием (государственным и частным) данного процесса, что стало возможным благодаря успеху общественного движения за права инвалидов.

3. Давностью этого процесса, что позволило накопить солидный опыт в этой сфере.

Во многих вузах США равные возможности обеспечиваются путем создания специальных условий, компенсирующих ограничения жизнедеятельности инвалида. В качестве задач ставятся: содействие участию студентов-инвалидов наравне с остальными студентами в образовательных программах и иной деятельности вуза; оказание студентам-инвалидам услуг, направленных на создание специальных условий; защита прав и интересов студентов-инвалидов, связанных с обучением в вузе.

Работа со студентами-инвалидами строится на принципе добровольности, в соответствии с которым учащийся не обязан сообщать сотрудникам вуза о наличии у него инвалидности. Студент также может в любое время, как попросить о создании специальных условий, так и отказаться от них. В вузах не создаются специализированные группы для инвалидов в целях проведения обязательных учебных занятий.

Каждый вуз разрабатывает свой специальный документ, где перечисляются специальные условия, но если систематизировать эту практику, то можно выделить семь крупных групп специальных условий [2, 18–21].

1. Адаптация образовательного процесса (отмена изучения некоторых предметов, если без них возможно овладеть будущей профессией и сдать квалификационные экзамены [2, 9]; сокращение учебной нагрузки – возможность изучать не все предметы в текущем семестре [2, 16]; введение гибкого графика посещения занятий и выполнения заданий – разрешение временно не посещать занятия, перенос дат сдачи академических заданий и т.д. [2, 11]).

2. Адаптация процедуры сдачи экзаменов (увеличение времени сдачи экзаменов на 50 %, 100 % или неограниченно; разрешение во время экзамена принимать пищу и пользоваться туалетом; предоставление услуг писца или чтеца; предоставление отдельных звукоизолированных кабинетов для сдачи экзаменов, в которых студент находится один; предоставление возможности сдавать экзамен, используя компьютер; предоставление для сдачи экзаменов вспомогательных средств – говорящий калькулятор, диктофон, специальные программы для компьютера и т.д.).

3. Дополнительная помощь в обучении: дополнительные занятия с репетитором (тьютором), направленные на освоение изучаемых в вузе предметов; занятия по развитию навыков, необходимых для обучения – чтения, письма, конспектирования, сдачи тестов, планирования времени, самоорганизации [2, 14].

4. Обеспечение участия в учебном процессе услуги писца для учебной деятельности вне класса [2, 17]; конспектирование лекций [2, 15]; аудиозапись лекций [2, 8]; библиотечные услуги для инвалидов (снятие книг со стеллажей, доставка книг на дом, помощь в копировании материалов, предоставление для работы звукоизолированных комнат и компьютеров со специальным оборудованием и программами, предоставление ассистента для работы в библиотеке, формирование фондов аудиокниг и иных книг для слепых); предоставление помощника для работы в лаборатории [2, 13]; услуги сурдопереводчика [2, 12]; транскрипционные услуги [2, 12]; аудиозапись книг [2, 8]; печать материалов шрифтом Брайля и крупным шрифтом [2, 16]; предоставление вспомогательных средств (специальное оборудование и специальное программное обеспечение) [2, 10]; обеспечение доступа к программам и услугам вуза студентам-инвалидам с нарушениями опорно-двигательного аппарата, либо обеспечение архитектурной доступности помещений, либо перенос занятий из недоступных помещений в доступные) [2, 7].

5. Обеспечение доступности социально-бытовой сферы, обучение ориентации в кампусе [2, 15]; адаптация условий проживания в общежитии (обеспечение архитектурной доступности общежития, установление в жилом помещении специального оборудования, разрешение содержать собаку-поводыря, разрешение выбрать вид жилого помещения и

студентов, с которыми будет проживать инвалид, разрешение проживать с инвалидом его персональному помощнику); адаптация услуг питания (обеспечение архитектурной доступности пунктов питания, консультации диетолога, приготовление пищи по предписанной диете); выделение мест на автостоянке; транспортные перевозки [2, 17]; обеспечение доступности занятий спортом (обеспечение архитектурной доступности спортивных сооружений, организация занятий адаптивной физкультурой) [2, 22].

6. Специальные условия для студентов, имеющих инвалидность вследствие психического заболевания [3, 10], обеспечение возможности приема лекарств, которые помогают студенту себя контролировать; установление дополнительного контроля, который осуществляется старостой группы, старшим студентом по этажу в общежитии и т. д., с целью наблюдения за состоянием студента-инвалида и обеспечение своевременного приема лекарства, соблюдения режима сна и питания и т. д.; наблюдение у психолога и психиатра с целью выявления на ранних стадиях обострения болезни и направления в психиатрическую больницу.

7. Другие услуги для студентов-инвалидов, защита прав и интересов студентов-инвалидов: информирование и консультирование; проведение групп взаимной поддержки и семинаров [2, 17]; подготовка студентов-инвалидов к будущему трудоустройству и развитию профессиональной карьеры [2, 21–22].

Как видно, масштаб работы огромен, даже если в отечественных вузах просто начать реализовывать все вышеперечисленные пункты, которые можно дополнять бесконечно, то сразу возникает множество проблем связанных с теми барьерами, которые мы называли выше: материальные и организационные, социальные и личностные. Каждое высшее учебное заведение решает эти проблемы в своем темпе, опираясь на опыт зарубежных стран или на опыт учреждений родной страны, прося о помощи или предпочитая действовать самостоятельно. Четких инструкций пока никто не дает. Да и может ли централизованное указание учесть региональные особенности в полном объеме.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Инклюзия: принципы и право. – URL: <https://perspektiva-inva.ru/inclusive-edu/law/vw-371/> (дата обращения: 30.10.2019).
2. WayneStateUniversity. Student Disability Services. – URL: <http://www.eas.wayne.edu/staff.php> (дата обращения: 26.10.2019).

УДК 316.622

Анастасия Валентиновна Лязина

г. Пенза, e-mail: lyazina.anastasia@yandex.ru

АКТУАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ ГЕНДЕРНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУКАХ

В настоящее время исследования гендерных отношений постепенно становятся неотъемлемой частью большинства социальных и гуманитарных наук. При этом различные научные сообщества обладают разной степенью чувствительности к включению гендерной тематики в свою область научного познания [3]. Особенно продуктивными, с точки зрения разработки моделей гендерных отношений, являются психологические и социологические теории.

Среди психологических моделей гендерных отношений в качестве основных выступают следующие модели:

1) Биполярная модель. В соответствии с ней выраженность маскулинных черт для мужчины и фемининных – для женщины отражает адекватную психологическую адаптированность. Другими словами, если мужчина имеет высокие показатели маскулинности, то его показатели по фемининным качествам будут низкими;

2) Маскулинная модель. Она предполагает прямую обусловленность высокого уровня психологической адаптации индивидуумов большим количеством маскулинных черт. Следует отметить, однако, что данные последних исследований подтверждают факт

более успешной социальной адаптированности фемининных индивидов. При этом подобные данные не опровергают маскулинную модель, но лишь обнаруживают ее способность к зеркальному проявлению в разных социокультурных условиях;

3) Андрогинная модель. Данная модель предполагает, что личность, соединяющая в себе маскулинные и феминные черты, независимо от пола, является наиболее гармоничной и выступает неким стандартом психического здоровья в обществе.

Отметим, что среди представленных в данной статье психологических моделей гендерных отношений наиболее актуальной является андрогинная модель. Это связано с тем, что именно она подразумевает максимально продуктивное использование человеком имеющихся у него социально-психологических и иных инструментов в зависимости от требований ситуации. Человек, имеющий маскулинные и феминные характеристики, владеет большей гибкостью в пределах полоролевого поведения, чем носители только маскулинных или феминных черт.

В массиве социологических моделей гендерных отношений основными принято считать модели, предложенные в рамках следующих теорий:

1) Теория половых ролей (Т. Парсонс, Р. Бейлс). Модель базируется на идее о позитивной функции разделения половых ролей. Согласно данной точке зрения, посредством подобного разделения (помимо других механизмов) осуществляется социализация детей и регулирование сексуальных связей. Модель предполагает, что в современной семье супруги должны выполнять две различные роли: мужчинам предопределена инструментальная роль (работа, обеспечение семьи денежными средствами), а женщинам, в свою очередь, экспрессивная роль (забота о детях и улаживание споров);

2) Теория конфликта. В соответствии с ней первоначальная основа господства мужчин над женщинами состояла в том, что мужчины, будучи физически сильнее женщин, могли насильно подчинять их своей воле. Так, основная идея Р. Коллинза заключается в том, что мера зависимости женщины от мужчины определяется двумя факторами: материальной зависимостью и ценностью женщины как собственности, подлежащей обмену [1];

3) Теория тендера как стратификационной категории базируется на классических теориях социального неравенства и социальной стратификации, прежде всего М. Вебера и П. А. Сорокина. Приверженцы данной теории считают, что классовый фактор не является единственным в определении социальных различий, влияющих на поведение мужчин и женщин. Гендер выступает как фактор дифференциации социальных отношений;

4) Теория драматургического интеракционизма И. Гофмана и этнометодология Г. Гарфинкеля, в соответствии с которыми гендерные отношения возникают в результате социального взаимодействия. Гендер – это достигаемый статус, а не заданный от рождения, и он конструируется социально-культурными, психологическими и другими средствами. Также данная модель предполагает, что существует биологический и социальный пол, который формируется в процессе социального взаимодействия [2].

Теория драматургического интеракционизма и этнометодологии является наиболее актуальной среди социологических теорий, в рамках которых разработаны модели гендерных отношений, так как в ней разграничиваются понятия «пол» и «гендер». Гендер рассматривается в качестве определённого статуса, достигаемого в процессе социальной жизни индивида.

Учитывая андрогинную модель и модель драматургического интеракционизма как наиболее актуальные в современном научном знании, можно обобщить и существующие в настоящее время многочисленные трактовки понятия «гендер». Гендер – это достигаемый статус, сложившийся под воздействием психологических, культурных и социальных факторов; это система межличностного взаимодействия, посредством которого создается, утверждается, подтверждается и воспроизводится представление о мужском и женском как базовых категориях социального и общественного порядка. В большинстве работ, посвященных изучению гендера и гендерных отношений, реализуется идея уровневого характера гендерных отношений, а также неравенства в ролевом поведении и статусных позициях мужчин и женщин как основных показателей, раскрывающих специфику реальных поведенческих практик в общественном поведении.

В заключении отметим, что гендерные исследования требуют их систематизации. В большинстве существующих исследований акцент ставится на первичные данные, полученные эмпирическими методами, при том теоретико-методологическому анализу уделяется недостаточно внимания [5, 8–11]. Анализ работ гендерной направленности демон-

стрирует отсутствие согласованности во мнениях исследователей по принципиальным вопросам, которые затрагивают теоретико-методологические позиции, уровень проработанности теоретических оснований гендерного направления, применение данных эмпирических исследований в теории остаются пока невысокими.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гибадуллин, А. А. Гендерология, возникновение и эволюция пола / А. А. Гибадуллин // European research. – 2016. – № 10 (21). – С. 20–21.
2. Здравомыслова, Е. Российский гендерный порядок: социологический подход : кол. моногр. / Е. Здравомыслова. – Санкт-Петербург : Изд-во Европейского ун-та в Санкт-Петербурге, 2017. – 306 с.
3. Клименко, Н. С. Философские и социальные аспекты современной гендерологии / Н. С. Клименко // Вестник Красноярского государственного педагогического университета имени В. П. Астафьева. – 2012. – № 1. – С. 204–207.
4. Опарина, А. В. Вопросы гендерологии. Мужественность и женственность как культурные концепты гендерной лингвистики / А. В. Опарина // Вестник Волжского университета имени В. Н. Татищева. – 2011. – № 7. – С. 27–34.
5. Петрова, Р. Г. Гендерология и феминология : учеб. пособие / Р. Г. Петрова. – Москва : Дашков и К°, 2010. – 272 с.

УДК 372.882

Любовь Дмитриевна Мали

г. Пенза, e-mail: tmetodika@mail.ru

Елена Владимировна Кондратьева

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

СОСТАВЛЕНИЕ СЛОВАРИКА НРАВСТВЕННЫХ ПОНЯТИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Нравственное воспитание младших школьников предполагает овладение нравственными нормами. Нравственные нормы оформлены, сформулированы человечеством в системе нравственных понятий: положительных (доброта, честность, смелость, справедливость, совесть и других) и отрицательных (жестокость, лживость, бесчестность, трусость, жадность и других).

Как показывают специальные исследования, учащиеся начальных классов плохо владеют содержанием нравственных понятий, а словарь этих понятий очень беден [1, 33].

Мы поставили перед собой задачу активизировать работу над усвоением нравственных понятий в начальной школе, придать ей большее разнообразие и добиться большей результативности. Практика показала, что наиболее эффективной формой обогащения словаря детей нравственными понятиями является ведение специального словарика.

Составление словарика нравственных понятий происходит на обычных уроках литературного чтения. Вначале учащиеся знакомятся с новыми нравственными понятиями или повторяют уже известные, устанавливают связи между ними, определяют их, характеризуют с их помощью героев прочитанных произведений, а затем в конце урока или в качестве домашнего задания записывают новые понятия в словарик, дают им определения (с помощью толкового словаря), а также указывают героев прочитанных произведений, которые обладают этими чертами характера.

В качестве примера остановимся на изучении рассказа Ю. Ермолаева «Два пирожных» (хрестоматия Л. А. Климановой и др. «Развитие речи», 2 класс, ч. 2). Рассказ очень интересный и поучительный. В нем описывается эпизод из жизни двух сестер, Наташи и Оли, которых мама попросила помочь ей вымыть посуду. Девочки по-разному отреагировали на просьбу: Наташа продолжила читать интересную книгу, а Оля бросила все дела и пошла на кухню. Мама очень справедливо рассудила и отдала два пирожных Оле, так как она работала за двоих, а Наташа осталась ни с чем.

Перед чтением текста произведения учитель обращает внимание детей на некоторые ключевые понятия (слова записаны на доске): лень, трудолюбие, отзывчивость, равнодушные, справедливость:

– Чтобы понять смысл рассказ, который мы будем читать, давайте поразмышляем над некоторыми словами – чертами характера.

– Прочитайте каждое. Какие качества противопоставляются друг другу? В чем их смысл? Какие персонажи из прочитанных вами произведений обладали названными чертами?

Особое внимание учитель обращает на понятие «справедливость», оно для детей является относительно новым. Дети находят определение этого понятия в толковом словаре: «Справедливый – истинный, правильный» [2, 992]. Далее они рассуждают о том, кого из персонажей прочитанных произведений можно назвать справедливым.

В ходе анализа рассказа Ю. Ермолаева «Два пирожных» учащиеся оценивают поступки персонажей. В частности, они подчеркивают, что Наташа – девочка, конечно, хорошая, она любит читать книги и делает это с удовольствием, но все-таки в этом эпизоде она поступила неправильно, проявив свою лень и равнодушное отношение к маме и ее просьбе, за что и была наказана. А вот Оля – трудолюбивая и, главное, отзывчивая девочка, она бросила интересное занятие и пошла помогать маме. Завершая беседу по тексту рассказа, учитель еще раз обращает внимание детей на то, какими характерными чертами обладает каждый персонаж:

– Кого в этом рассказе можно назвать ленивым, равнодушным человеком?

– А кого трудолюбивым, отзывчивым, заботливым?

– Как поступила мама в рассказе? Можно ли ее назвать справедливой? Любит ли она девочек? А почему она отдала пирожные Оле?

– Чему же учит нас этот рассказ?

В конце урока дети открывают словарики нравственных понятий и записывают в них новые слова. Запись оформляется в виде таблицы.

В современных хрестоматиях по литературному чтению содержится много произведений, имеющих богатый воспитательный потенциал. На примере этих произведений мы знакомили детей с нравственными понятиями и вели словарь. При анализе «Сказки» Н. П. Вагнера третьеклассники открывают для себя понятия «любовь», «зависть», «доброта», «злость», «преданность». А при чтении рассказа Н. Артюховой дети усваивают понятия «трусость», «смелость», «решительность», «самопожертвование». Эти же качества ребята находят у персонажей Б. Полевого «Последний день Матвея Кузьмина», И. Тургенева «Воробей», Э. Киселевой «Мальчик-Огонек» и др. В разделе хрестоматии по литературному чтению для 3 класса О. В. Кубасовой «Тайное всегда становится явным» на примере рассказов В. Драгунского «Тайное становится явным», Н. Носова «Огурцы», Л. Пантелеева «Честное слово» младшие школьники делают выводы о «хитрости» и «честности», об «ответственности». Ребята переживают вместе с героем произведения В. Осеевой «Почему?» и приходят к выводу, что необходимо признавать свои ошибки и просить прощение, тем самым раскрывая содержание понятия «муки совести».

Таблица 1

Пример словарной статьи

Нравственное качество	Определение из толкового словаря	У кого встречается (произведение, автор, персонаж)	В каких поступках проявляется
Справедливый	Истинный, правильный.	Ю. Ермолаев «Два пирожных», мама. Русская народная сказка «Морозко», Мороз Иванович	Оценил работу девочек так, как они этого заслужили.
Лень	Отсутствие желания действовать, склонность к безделью.	Ю. Ермолаев «Два пирожных», Наташа.	Отказалась помогать маме.
Трудолюбивый	Любящий трудиться.	Ю. Ермолаев «Два пирожных», Оля.	Помогает маме, охотно выполняет работу по дому.
Равнодушный	Безразличный, безучастный к людям, к окружающему.	Ю. Ермолаев «Два пирожных», Наташа.	Безразлична к просьбе мамы
Отзывчивый	Легко отзывающийся на чужие нужды.	Ю. Ермолаев «Два пирожных», Оля.	Пришла на помощь маме по первому зову.

За два года экспериментального обучения словарик нравственных понятий учащихся обогатился 62 словами. Дети стали свободнее в высказываниях на уроках литературного чтения, полноценнее и точнее давали характеристику персонажам. Все это подтверждает целесообразность такой формы работы, как ведение словарика нравственных понятий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Кондратьева, Е. В. Исследование уровня усвоения нравственных понятий младшими школьниками / Е. В. Кондратьева // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы : сб. ст. XV Междунар. науч.-практ. конф. «Артемовские чтения» / под общ. ред. М. А. Родионова. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2019. – С. 33–35.
2. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под ред. Л. И. Скворцова. – Москва, 2005. – 1200 с.

УДК 930.2

Дарья Владимировна Малышева

г. Пенза, e-mail: daryamalysheva96@mail.ru

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА СОВЕТСКОЙ РОССИИ И РУССКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ 1920–1930-х гг.: К ИСТОРИОГРАФИИ ПРОБЛЕМЫ

Основной целью исторического образования является выявление и изучение основных закономерностей развития общества, формирование исторического мышления у обучающихся. Культурная сфера представляет собой одну из главных составляющих в жизни социума. Именно культура транслирует общественно-политические взгляды и ожидания населения страны. С этих позиций раскрытие культурной тематики позволяет проникнуть в глубины сознания людей и понять особенности происходящих событий, взглянув на них извне.

Актуальность исследования определяется необходимостью восстановления целостности представления о единстве социокультурного опыта российской цивилизации, разделенного революционными катаклизмами на советскую и «белоземляную» ипостаси существования.

Дневниковые записи позволяют изучить условия складывания общественно-политической мысли в тот или иной исторический период. Важным источником теме культуры 1920–1930-х гг. являются дневниковые записи Н. Л. Пташкиной [8]. Дневник представляет собой свидетельства очевидца и непосредственного участника событий, жизнь семьи, гонимой большевиками, жизнь девочки в эпоху революции. Дневник Нелли Львовны Пташкиной погружает исследователя во времена прихода большевиков к власти. Скитания, голод, боязнь расстрела, жизнь на чужбине – лишь малая часть того, что было пережито ей за последние годы жизни. В дневниках мы видим мысли человека, жившего в другую эпоху. Это открывает нам сознание людей того времени, их проблемы, общественно-политические мысли, отношение к власти в быстро меняющейся обстановке.

В книге «Малая история искусств. Искусство XX века 1901–1945 г.» В. М. Полевой изучает проблему культуры сквозь призму происходящих в мире событий [7]. Отдельное внимание уделяется межвоенному периоду и внедрению тоталитарных политических систем, которые и должна была обслуживать культурная составляющая. Важным моментом в работе В. М. Полевого представляется использование понятия «трансконтинентальной культуры», отражающего процесс глобализации культурных связей, взаимовлияние стран в области культурных отношений.

Показательной для изучения культуры является коллективная работа авторов «Культурная жизнь в СССР 1928-1941 г. Хроника» [3]. В ней представлена хроника фактов культурной жизни советского народа. Погодное изложение позволяет увидеть создание социалистической траектории культурной политики советского правительства. Собствен-

но в книге представлен процесс «Культурной революции СССР»: ликвидация неграмотности среди рабочих и крестьянства, создание социалистической системы народного образования и просвещения, формирование нового социального слоя – «социалистической интеллигенции», перестройку быта, развитие науки, литературы, искусства под контролем партии.

Учитывая внутри- и внешнеполитическую обстановку в советском государстве, можно говорить о культуре как о политизированном социальном институте. Поэтому интереса к исследованию данного вопроса ученые и методисты не проявляли.

В постсоветское время появился ряд работ, посвященных культурному диалогу XX века. Однако обобщающие труды, авторы которых стремились бы представлять культурные связи СССР с европейскими странами, отсутствуют.

Одной из фундаментальных работ этого периода является исследование «Культурное наследие российской эмиграции. 1917–1940» [4]. Авторы рассматривают следующие темы: Белое движение и его связи с утраченной Россией; взгляды либерально-консервативных ученых на историю России и стран Запада; евразийство как общественно-политическое и научное движение; отношение эмигрантов к европейской социалистической мысли и советскому варианту социализма; анализ публикаций в журнале «Новый Град». В работе подчеркивается характерную особенность эмигрантского либерального консерватизма – «синтез российских традиционных ценностей и западноевропейские завоевания в области политической и гражданской культуры...» [4, 31].

Конкретные культурные деятели XX в. рассмотрены в работе Соломона Волкова «История русской культуры XX века» [9]. Автор рассматривает их деятелей сквозь призму культурно – политических процессов, трансформации сознания народа. В книге отражен, так называемый, «эксперимент по тотальной политизации культурной жизни» и его последствия.

Касательно культурной политики СССР, в 2013 г. было опубликовано издание «Время, вперед! Культурная политика СССР» под редакцией И. В. Глущенко и В. А. Куренного [1]. В данной работе дается социальной жизнеспособности институтов, сформировавшихся в обществе как благодаря, так и вопреки советской культурной политике, равно как и последствия слома и упадка некоторых из них. Данная работа не затрагивает вопрос культурных отношений в пространстве СССР-Европа, что мешает в полной мере осознать целесообразность и первопричину проводимых в советский период культурных преобразований.

В учебных пособиях также поднимается проблема развития культуры СССР в 1920–1930-е гг. Но здесь упор делает на описание процесса реформирования культурной сферы, а не на проведение параллелей между культурной политикой стран, что мешает формированию целостного представления об этой проблематике.

На современном этапе многие из авторов занимаются лишь описанием культурных преобразований и не вникают в их истоки.

Наиболее значимыми исследованиями зарубежной историографии служат «Очерки по истории русской культуры» (1896–1903) П. Н. Милюкова [6]. В «Очерках» Милюков показал большую роль государства в формировании русского общества, утверждая, что Россия, несмотря на свои особенности, шла европейским путем развития, а также привёл свои доводы относительно приспособляемости русского «национального типа» к заимствованным общественным институтам. Он стремился рассматривать единую историю как ряд взаимосвязанных, но разных историй: политической, военной, культурной.

П. Н. Милюков в «Воспоминаниях 1859–1917» описывает свою жизнь, происходящие вокруг него события и их влияние, в том числе на культуру [5]. Этот источник весьма субъективен, но дает нам представление о ситуации накануне революции и настроениях населения, их отношении к власти.

В исследуемый период советская и европейская культуры трансформируются, что, несомненно, привело к кризису, переосмыслению существующего культурного уклада. Таким образом, специфическая роль культуры, которая проявляется не только как система духовных ценностей, но и как индикатор политических процессов, с каждым новым историческим периодом усиливается. С другой стороны, культура не признает географических

границ, национальностей, вероисповеданий и т.д. Этот процесс получил отражение в историографии.

Авторы уделяют большее внимание конкретным мероприятиям в области культурной политики, а не культурным связям между странами. Эта недосказанность не дает возможности в полной мере раскрыть взаимовлияние культур, их схожие и различные черты. Проблема установления советско-европейских культурных связей не получила особого развития в работах исследователей постсоветского периода. Лишь отдельные аспекты советско-европейского культурного взаимовлияния освещаются в большинстве исследований. При этом в них делается упор на адаптацию русской художественной культуры как цивилизационного опыта в европейском сообществе.

Сегодня процесс глобализации, затронувший и культуру, превратил ее в основополагающий фактор отношений внутри общества, между народами и государствами. Следовательно, необходимо детальнее изучать процесс формирования уникального культурного пласта, образованного на основе взаимовлияния русских национальных традиций и зарубежных влияний.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Глущенко, И. В. Время, вперед! Культурная политика СССР / И. В. Глущенко, В. А. Куренной. – Москва : Высш. шк. экономики, 2013. – 136 с.
2. История русской культуры IX–XX веков : учеб. пособие / Л. В. Кошман. – Москва : КДУ, 2006. – 490 с.
3. Ким, М. И. Культурная жизнь в СССР 1928–1941. Хроника / М. И. Ким. – Москва : Наука, 1976. – 817 с.
4. Культурное наследие российской эмиграции. 1917–1940 / Е. П. Чельшева, Д. М. Шаховский. – Москва : Наследие, 1994. – Кн. 1-2. – 520 с.
5. Милюков, П. Н. Воспоминания 1859–1917 / П. Н. Милюков. – Москва : Современник, 1990. – Т. 1. – 446 с. ; т. 2. – 446 с.
6. Милюков, П. Н. Очерки по истории русской культуры / П. Н. Милюков. – Санкт-Петербург : Тип. И. Н. Скороходова, 1896–1903. – Т. 1. – 237 с. ; т. 2. – 375 с. ; т. 3. – 424 с.
7. Полевой, В. М. Малая история искусств. Искусство XX века 1901–1945 гг. / В. М. Полевой. – Москва : Искусство, 1991. – 304 с.
8. Пташкина, Н. Л. Дневник 1918–1920 / Н. Л. Пташкина. – Париж : Париж : Я. Е. Поволоцкий и Ко, 1922. – 324 с.
9. Волков, С. История русской культуры XX века / С. Волков. – Москва : ЭКСМО, 2008. – 352 с.
10. Струве, Г. П. Русская литература в изгнании / Г. П. Струве. – 3-е изд., испр. и доп. – Париж ; Москва : УМСА-Press : Русский путь, 1996. – 448 с.
11. Сыченкова, Л. А. Культура Западной Европы в российском гуманитарном знании (вторая половина XIX – 30-е годы XX века) / Л. А. Сыченкова. – Казань, 2000. – 248 с.

УДК 159.9.072.432

Карина Андреевна Мартюшина

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

Ирина Викторовна Михалец

г. Пенза, e-mail: irtmix64@yandex.ru

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ (НА ПРИМЕРЕ УЧАЩИХСЯ СЕДЬМЫХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ)

Каждый человек обладает своими собственными взглядами и убеждениями, ценностями и принципами. Он стремится достичь определенных результатов, стать лучше. Но чтобы действительно добиться поставленной цели, необходима не только самостоятельная

работа над собой, но и помощь, поддержка окружающих: родителей, преподавателей, одноклассников, друзей. Жизнь человека невозможно представить без взаимодействия с другими людьми. Поэтому в настоящее время психологи стремятся изучать личность человека как динамическую структуру, постоянно развивающую навыки общения. Особое внимание уделяется специфике межличностных отношений подростков со сверстниками. Данный вопрос является одним из самых актуальных, так как именно в подростковом возрасте формируются жизненно необходимые навыки и умения.

В связи с вышеперечисленным мы провели исследование среди учеников 7 классов МБОУ «Гимназии № 53» г. Пензы общим количеством 60 человек, целью которого послужило выявление отношений подростков с классом.

Прежде чем представить результаты эмпирического исследования, обратимся к определениям.

Межличностные отношения – это субъективно переживаемые отношения между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения [1].

Мы согласны с данным утверждением и считаем, что в настоящее время межличностные отношения являются необходимым условием бытия людей, помощником в формировании человеческой личности.

Общение, на котором основаны межличностные отношения, есть сложный, опосредованный множеством факторов процесс установления и развития контактов между людьми, заключающийся в обмене информацией, а также в восприятии и понимании партнерами друг друга [3, 13]. Процесс общения между подростками предполагает личностный контакт, который затрагивает глубокие чувства и переживания ребенка, его интересы и потребности: определение своего отношения к сверстнику, к тому, что происходит вокруг, разрешение какого-либо конфликта и т.п.

Важно, чтобы подростки в процессе межличностных отношений формировали представления друг о друге, пытались понять сверстника, т. е. умели воспринимать друг друга.

Отсюда вытекает следующее определение: межличностное восприятие – формирование представлений одного человека о другом человеке [2, 46]. Образ, который возникает в сознании подростка в результате межличностного восприятия, помогает ему вступать во взаимодействие, сотрудничать, налаживать отношения с другими. В межличностных отношениях необходимо, чтобы индивид воспринимал свою группу, формировал к ней отношение в эмоциональном и поведенческом плане, так как это напрямую связано с эффективностью деятельности группы.

Межличностное восприятие в группе подростков обуславливается характером отношений между ними, степенью информированности друг о друге, социальными установками и т.п. В социальном восприятии в целом всегда присутствует оценка других людей, в результате чего и осуществляется построение их собственной стратегии деятельности.

Согласно методике «Оценка отношений подростка с классом» Е. И. Рогова [4] выделяются три типа восприятия индивидом группы: 1) индивидуалистический, 2) прагматический и 3) коллективистический.

Тип 1. Индивид воспринимает группу как помеху своей деятельности или относится к ней нейтрально. Группа не представляет собой самостоятельной ценности для индивида. Это проявляется в уклонении от совместных форм деятельности, в предпочтении индивидуальной работы, в ограничении контактов.

Тип 2. Индивид воспринимает группу как средство, способствующее достижению тех или иных индивидуальных целей. При этом группа воспринимается и оценивается с точки зрения ее «полезности» для индивида. Отдается предпочтение более компетентным членам группы, способным оказать помощь, взять на себя решение сложной проблемы или послужить источником необходимой информации.

Тип 3. Индивид воспринимает группу как самостоятельную ценность. На первый план для индивида выступают проблемы группы и отдельных ее членов, наблюдается заинтересованность, как в успехах каждого члена группы, так и группы в целом, стремления внести свой вклад в групповую деятельность. Проявляется потребность в коллективных формах работы.

Используя полученные сведения, представится возможным выстроить определенную стратегию работы психолога с данными коллективами для создания наиболее благоприятной и комфортной обстановки в исследуемых группах, которая во многом обуславливает эффективность их групповой работы.

Обратимся к результатам исследования.

Рассмотрим результаты 7А класса. В данном коллективе преобладает коллективистический тип восприятия индивидом группы (65 %). Данные показатели мы объясняем тем, что большинство детей воспринимают группу как самостоятельную ценность. На первом плане у подростков общение со сверстниками, желание стать частью коллектива. 35 % опрошенных относятся к индивидуалистическому типу. Это те дети, которые считают свой класс преградой для их дальнейшего развития, поэтому относятся к коллективу нейтрально.

В 7Б классе большинство детей также с коллективистическим типом восприятия (70 %). Дети в данном коллективе чувствуют себя частицей целого, практически каждый ребенок стремится внести свой вклад в деятельность класса, он заинтересован в общении с одноклассниками. Другие 30 % – индивидуалистический тип. Подростки данного типа стараются ограничить контакты со сверстниками и выполняют работу самостоятельно.

У большинства учеников 7В класса выявлена расположенность к коллективистическому типу восприятия (77 %). Каждый ребенок старается проявить себя в коллективе, совместная деятельность и общий успех для него важнее, чем самостоятельная работа над собой. Остальные 23 % респондентов относятся к индивидуалистическому типу.

Сравним результаты трех групп.

Наиболее заметные сходства в результатах исследования каждого из классов проявились в количестве респондентов, которым в соответствии с используемой методикой был присвоен коллективистический тип восприятия группы.

В исследуемых коллективах представлены биполярные результаты проведенной методики. Нам удалось выявить, что ни у одного ученика не выражена расположенность к прагматическому типу восприятия индивидом группы.

Необходимо обратить внимание на индивидуалистический тип восприятия ребенком класса. Как было сказано выше, дети данного типа уклоняются от общегрупповой работы, коллективного общения, совместного решения проблем и т.п. В данном случае учитель должен помочь ребенку осознать, что он учится среди других людей, привить любовь к коллективному труду, общественным делам. Кроме того, учителю необходимо сделать так, чтобы у подростка сформировалась уверенность в себе, воспитать в ребенке чувство собственного достоинства. Именно педагог может поспособствовать тому, чтобы ученик определил свое место в коллективе, почувствовал себя необходимой и полезной частичкой группы.

В заключение нужно отметить, что анализ диагностики отношений в подростковом коллективе поможет повысить качество образовательного процесса, улучшить его организацию, т.к. предоставляет педагогу реальную картину межличностных отношений в коллективе. Опираясь на полученные результаты, учитель может спланировать эффективную стратегию психолого-педагогической работы с классом, которая позволит улучшить взаимоотношения индивидов в группе, изменить характер межличностного взаимодействия между учениками, а, следовательно, увеличить продуктивность учебной и вне учебной коллективной работы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Большая психологическая энциклопедия. – URL: <https://psychology.academic.ru/3696/> (дата обращения: 12.10.2019).
2. Катанова, Я. А. Взаимосвязь настроения и межличностного восприятия / Я. А. Катанова, Т. Н. Лапшина // Актуальные проблемы психологического знания. – 2015. – № 1. – С. 45–53.
3. Эксакусто, Т. В. Основы психологии делового общения : учеб. пособие / Т. В. Эксакусто. – Таганрог : Изд-во ЮФУ, 2015. – 162 с.
4. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога : учеб. пособие : в 2 кн. / Е. И. Рогов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1 : Система работы психолога с детьми разного возраста. – 384 с.

Анна Александровна Масленцева

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

СОВЕТСКИЕ ШКОЛЫ В ПЕРИОД НАЦИСТСКОЙ ОККУПАЦИИ

Оккупация территории Советского Союза немецко-фашистскими захватчиками была тяжелым испытанием для всей страны: сотни тысяч убитых и раненых, уведенных в плен и на каторжные работы в Германию, разрушенные дома, уничтоженные заводы и фабрики, сожженные деревни. В стремлении одержать победу враг не останавливался ни перед чем.

Целью немецких оккупационных властей было уничтожение самого духа советского человека, стирание его личности, превращение народа нашей страны в рабочую силу для Рейха. Для реализации этой цели необходимо было низвести человека до состояния животного, способного лишь безропотно выполнять приказы. Осуществить это было невозможно без полного разрушения системы образования.

Во многих местах, оккупированных немецкой армией, коменданты поступали именно так – уничтожали учебники в школах и библиотеках, отменяли занятия, дети отправлялись на принудительные работы либо оставались предоставлены сами себе в поисках средств к существованию. Кроме того, многие школы были использованы для размещения солдат или пострадали во время бомбежек. К примеру, в Таганроге, имевшем до войны 23963 учащихся, все школы были использованы для нужд немецкой армии [4, 42]. Здание школы № 3 Опочецкого района Калининской области было занято немецкими солдатами, прислугой в доме руководили немецкие женщины [2, 233].

Однако со временем стало ясно, что такой подход имеет негативные проявления. Разумеется, отсутствие образования привело бы к постепенной деградации населения, как то и было запланировано. Однако для управления экономикой оккупированных территорий необходимо было множество квалифицированных кадров. В условиях войны не было возможности в достаточном количестве завезти их из Германии или любой другой страны. К тому же, необходимо было знать специфику местной экономики. Военное время не позволяло долго обучать приезжих немцев особенностям той или иной профессии в условиях советской хозяйственной системы. В связи с этим, более прагматичным было использовать местных рабочих, в том числе квалифицированных. Для этого их было необходимо обучать, поэтому школы продолжали существовать на большей части оккупированных территорий.

Большое количество детей, лишенных возможности учиться, стремились уйти на фронт или занимались незаконной деятельностью. Многие из них также вступали в партизанские отряды. Чтобы предотвратить это, оккупационные власти строго предписывали всем детям посещать школы. Учителям было предписано регистрировать всех детей школьного возраста.

Кроме того, уничтожение школ лишало немецкие власти возможности идеологически повлиять на русское население еще в юном возрасте. Поскольку без помощи коллаборационистов немцы не смогли бы удерживать власть над огромной территорией Советского союза, им было необходимо вырастить поколение пронацистски настроенной молодежи.

Немцы стремились изменить школьные программы для своих нужд: убрали из учебников все упоминания о достижениях советского строя, стремились всячески подчеркнуть немецкое влияние на русскую историю, посеять антисемитские и антибольшевистские представления у детей.

Немцы посредством образования стремились внушить школьникам идею о главенствующей роли Германии в Европе, ее культурном превосходстве. Нападение Германии на Советский Союз обосновывалось необходимостью защиты от порабощения коммунистами, причем коммунизм соотносился с еврейством. Активно насаждалась идея о том, что во всех бедах России повинны евреи, с которыми необходимо бороться. Произведения еврейских авторов было запрещено изучать, детям евреев не позволялось посещать занятия.

Оккупанты пытались выдать завоевание СССР за стремление освободить русский народ от «ига» большевизма, приобщить его к немецкой культуре. Немецкий язык, по мнению ведомства Розенберга, должен был стать разговорным вместо русского, поэтому его изучению уделялось особенно много внимания.

Учителя должны были стать проводниками нацистской идеологии в школах. Для этого их старались материально поощрять, выделяя земельные участки, устанавливая заработную плату на уровне Наркомпроса СССР, предоставляя хлебный паек 300 гр. [1, 69]. Однако, несмотря на все усилия оккупантов, сотрудничество учителей с врагом было скорее вынужденным.

Попытки немцев внедрить идеи национал-социализма в Советском Союзе, дали, как известно, свои плоды. Об этом говорит довольно большое число русских коллаборационистов, перешедших на сторону нацистской Германии. Численность только участников военных формирований, сотрудничавших с врагом, по разным данным, составляла от 300 тысяч до 1,5 миллионов человек [5, 187]. Однако старания немцев провести свою идеологию через школы потерпели крах. Там, где представители оккупационной власти не следили строго за осуществлением образовательной политики, продолжали учиться по советской программе, игнорируя немецкие нововведения. Даже при активном внедрении нацистской идеологии в школах, она не оказывала должного влияния на детские умы.

Непродуманность и некоторая наивность немецкой школьной пропаганды заметна даже по воспоминаниям детей. Вот что пишет М. А. Горькавый, чьи школьные годы пришлись на период оккупации: «В начале сентября нас, мальчишек..., заставили идти в школу, которую открыли в двухэтажном большом доме. На первом занятии дал напутствие немецкий офицер на достаточно чистом русском языке. Затем достали мы свои учебники и начали по команде клеивать бумагой всех партийных вождей и военачальников. Потом появился батюшка в рясе и с крестом, и с того дня мы стали изучать Закон Божий» [3, 546]. Отталкивающими факторами, помимо прочего, стало введение платы за обучение, крайне строгой дисциплины и телесных наказаний в школах.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что оккупанты прагматично подходили к вопросам школьного образования. Они стремились всегда держать на виду и вести учет всех детей школьного возраста, чтобы препятствовать их вступлению в отряды партизан или уходу на фронт. Они также стремились использовать школьное образование для пропаганды идей национал-социализма. Однако, слишком грубая и непродуманная работа в этой сфере не позволила оккупационным властям добиться своей цели. В целом, период оккупации не слишком сильно деформировал советскую систему школьного образования. После освобождения территории СССР она была довольно быстро восстановлена.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Журавлев, Е. И. Гражданский коллаборационизм в годы немецко-фашистской оккупации (1941–1943): на материалах Юга России / Е. И. Журавлев // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – № 16 (154). – Вып. 32 : История. – 176 с.
2. Карпова, В. В. Опочка в период гитлеровской оккупации / В. В. Карпова // Псков : науч.-практ., ист.-краевед. журнал. – 2008. – № 28. – 243 с.
3. Ковалев, Б. Н. Повседневная жизнь населения России в период нацистской оккупации / Б. Н. Ковалев. – Москва : Молодая гвардия, 2011. – 619 с.
4. Кринко, Е. Ф. Советская школа в условиях нацистской оккупации (1941–1944) / Е. Ф. Кринко // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2015. – № 2. – 168 с.
5. Макаров, О. Ю. Коллаборационизм и сотрудничество в Великой Отечественной войне / О. Ю. Макаров // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2011. – № 3 (1). – 392 с.

УДК 378

Наталья Сергеевна Мендова

г. Пенза, e-mail: nataliya-mendova@yandex.ru

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИОННОГО ПЕРИОДА У СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ В ВЫШЕЙ ШКОЛЕ

Поступив в вуз, студенты-первокурсники ежегодно сталкиваются с трудностями адаптационного периода. То, насколько успешно будет пройден адаптационный период

у обучающихся, определяет множество последствий: успешность их обучения, психологический комфорт, здоровье, возможность личностного саморазвития и самореализации, в том числе становление студентов как будущих профессионалов [1, 3].

В контексте изучения проблем адаптационного периода студентов-первокурсников большой интерес для нас представляет анализ специфики обучения в вузе по сравнению со школьным обучением. С. В. Сергеева и О. А. Воскресенко подчеркивают следующие основные отличия. Во-первых, это больший акцент на самостоятельное обучение в высшей школе, предполагающее высокое развитие навыков самоорганизации и инициативность обучающихся при освоении учебного материала. И содержание, и организационные формы обучения в вузе, в отличие от школы, рассчитаны на самостоятельное освоение учебного материала студентами, к чему оказываются готовыми далеко не все первокурсники.

Во-вторых, содержание обучения в вузе предполагает глубокое овладение научными понятиями, закономерностями, новейшими достижениями науки, что невозможно без потребности студентов в фундаментальных знаниях в области данного научного направления.

В-третьих, авторы указывают на то, что в средней образовательной школе контрольные мероприятия осуществляются практически ежедневно, и их субъектом выступают преимущественно учителя. В вузе же в течение семестров от обучающихся ожидается самоконтроль, которым также, с нашей точки зрения, недостаточно владеют некоторые первокурсники.

В-четвертых, по частоте и непосредственности взаимодействия педагог и обучающийся ближе в школьном обучении, нежели в вузовском.

В-пятых, авторы приведенного исследования указывают на такую особенность обучения в современном вузе, как информационная перегрузка обучающихся. Она, как подчеркивают авторы, вызывает нарушения психоэмоционального состояния.

Эти и другие проблемы студентов-первокурсников при обучении в вузе С. В. Сергеева и О. А. Воскресенко объединяют в три группы: дидактические, социально-психологические и профессиональные [2, 156].

Важно отметить подход Л. И. Клеминой и М. А. Бурковской к вопросу адаптации выпускников школ к обучению в вузе [3]. Они выделяют несколько основных типов проблем адаптации абитуриентов, связанные как с психологическими особенностями возрастного периода 16–18 лет, так и с необходимостью социально-психологической адаптации поступивших в вузы юношей и девушек к новым социальным условиям.

Еще один тип трудностей – это проблемы качества предметной подготовки первокурсников на этапе их школьного обучения. Авторы отмечают как недостаточность непосредственно предметных знаний, так и неготовность многих первокурсников к большой вариативности задач (в частности, математических) в вузе.

Следующую группу проблем, выделяемых авторами, мы могли бы назвать проблемами самостоятельности учебной деятельности обучающихся. Как отмечают Л. И. Клемина и М. А. Бурковская, зачастую первокурсникам свойственно «неумение, а часто и нежелание довести решение задач до конца, получить ответ и проверить его, разобраться в причине ошибки» [3, 3]. Авторы замечают и проблему чрезмерности использования первокурсниками гаджетов для совершения математических вычислений: без вспомогательных средств студенты зачастую оказываются к ним не способны. Также подчеркивается несамостоятельность студентов в выполнении работ: отмечается зарождение практики списывания еще в школе и нарастание ее распространенности у студентов вузов. Мы со своей стороны также заметим нарастающую тенденцию студентов к обману преподавателей в форме некорректных заимствований из открытых источников в сети Internet – от материала эссе и рефератов до выпускных квалификационных работ, самостоятельность написания которых часто не соответствует требованиям преподавателей.

Проблема познавательной самостоятельности студентов первого курса в российской высшей школе также рассматривается и М. А. Ивановой. Ею отмечается недостаточный уровень «сформированности необходимых учебных умений и, как следствие, неумение работать самостоятельно большинства первокурсников», что автор связывает с особенностями менталитета россиян и традиционной системы школьного образования [4, 48].

Таким образом, проведенный нами анализ показал, что обучающиеся при переходе из школы в вуз сталкиваются с трудностями, существенно осложняющими процесс их адаптации к образовательному процессу в высшем учебном заведении. Эти проблемы обусловлены индивидуальными и возрастными особенностями первокурсников, спецификой вуза по сравнению со школой, современными мировыми тенденциями развития общества, в частности, информатизацией. Некоторые из проблем имеют свои основы, корнящиеся еще на этапе школьного обучения.

Для того, чтобы данные трудности адаптационного периода были преодолены, необходимы их своевременная диагностика и коррекция. Мы полагаем, что для их успешного преодоления необходима организация системы педагогического сопровождения адаптации первокурсников к условиям обучения в вузе. Это позволит обеспечить возможности для профессионального становления и самореализации личности обучающихся в высшей школе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Воскресенко, О. А. Педагогическое сопровождение адаптации обучающихся в учреждениях общего и профессионального образования : учеб. пособие / О. А. Воскресенко. – Пенза : Изд-во ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2011. – 176 с.
2. Сергеева, С. В. Проблема адаптации студентов-первокурсников в контексте особенностей обучения в высшей школе / С. В. Сергеева, О. А. Воскресенко // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Проблемы высшего образования. – 2013. – № 2. – С. 155–159.
3. Кленина, Л. И. Адаптация выпускников школ к обучению в техническом вузе / Л. И. Кленина, М. А. Бурковская // Мир науки : интернет-журнал. – 2016. – Т. 4, № 2. – С. 20. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/27PDMN216.pdf> (дата обращения: 28.10.2019).
4. Иванова, М. А. Болонский процесс и самостоятельность студентов: российская специфика / М. А. Иванова // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27, № 3. – С. 48–58.

УДК 7.01

Людмила Николаевна Мешкова

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

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ИСКУССТВА

Современная социокультурная ситуация, характеризующаяся динамикой жизни, развитием средств коммуникации, распространением информационных систем, «цифровизации» различных сфер деятельности человека, влияет на образовательные процессы, на условия социализации подрастающего поколения. Многие исследователи современной культуры обращают внимание на противоречивый характер процессов глобальной цифровой коммуникации и информатизации, повлекших возникновение нового «цифрового» поколения. В этих условиях представляется актуальным анализ возможностей художественной культуры, искусства в решении педагогических задач.

Искусство с момента своего возникновения являлось мощным средством воспитания, оказывая влияние на духовно-нравственный мир личности, способствуя формированию системы ценностей. Искусство является особой художественно-эстетической и предметной деятельностью, где человек создает свой образ мира, выражает свое ценностное, эмоционально-окрашенное отношение к универсуму.

Искусство характеризуется двойственностью. С одной стороны, художник в своем произведении отражает свое видение мира, но, с другой стороны, произведение искусства говорит об общечеловеческом. Как писал К. Г. Юнг, художественное произведение «говорит от имени духа человечества, сердца человечества и обращается к ним» [5, 116]. Точно также при восприятии произведения искусства соединяется эстетическое переживание и стремление проникнуть в смысл произведения, обращение к личному опыту и знаниям и одновременно

поиск и выявление человечески общезначимого в произведении. Именно поэтому восприятие произведения искусства происходит по законам коммуникации, диалога. Кроме того, как отмечает В. И. Самохвалова, искусство выполняет антропогенную роль в двояком смысле: «оно непосредственно участвует в самом становлении человека, а также участвует в формировании такого человека, который нужен обществу и востребован им» [2, 184].

Таким образом, искусство способно давать импульс к саморазвитию и самосовершенствованию, а благодаря своему человекообразующему потенциалу может быть эффективно использовано в образовательном процессе. В связи с этим в последнее время получает интенсивное развитие арт-педагогика – новое научно-практическое направление, изучающее «природу, закономерности, принципы, механизмы и универсальные способы привлечения средств искусства к решению многообразных педагогических задач» [3, 4].

Н. Ю. Сергеева выделяет три основных направления арт-педагогической деятельности.

Первое можно назвать информационным, познавательным. Произведения искусства, используемые в педагогическом процессе, могут быть «равноправным источником учебной информации, своеобразным “голосом” в учебном диалоге, рассказывающим о субъективных состояниях... другого человека»; «обеспечивать ... актуализацию и обнаружение личностных смыслов»; «воссоздавать историко-культурный контекст изучаемого учебного материала; «способствовать трансформации исходных установок, позиций, привычных ракурсов восприятия и оценки; стать источником самопознания» [3; 5–6].

Второе связано с оптимизацией условий педагогического взаимодействия. Арт-педагогические средства, могут, например, усиливать внимание, снимать нервно-эмоциональное напряжение, «облегчать понимание, усвоение и запоминание учебно-воспитательного материала за счет перекодировки информации из логически-вербальной в эмоционально-образную модальность» [3, 6], повышать степень личностной креативности.

Третье направление арт-педагогической деятельности – использование арт-педагогических средств в качестве «источника неявной диагностики» для выявления психологического и эмоционального состояния участников, степени их готовности к восприятию учебного материала [3, 7].

Арт-педагогика носит интегративный характер. Она связана как с психолого-педагогическими науками, так и с искусствоведением, эстетикой, музееведением.

Методы и средства арт-педагогики активно используются в зарубежных образовательных учреждениях. Анализируя и обобщая исследования западных педагогов и ученых в области применения средств искусства в педагогическом процессе, Р. А. Верховодова и Р. А. Галустов выявили эффективность использования арт-технологий в развитии чтения и языковых навыков, навыков математических вычислений; интеллектуальных навыков; социальных навыков; в повышении мотивации учебы; в создании положительного школьного климата [1, 17–18].

Отдельным направлением в изучении и использовании искусства как средства формирования и развития личности является музейная педагогика.

В рамках музейной педагогики музей рассматривается не только как социальный институт культуры, отвечающий за сохранение культурного наследия, а как образовательная система. Одна из главных целей, стоящих перед художественным музеем, состоит в развитии способностей художественного и эстетического восприятия, переживания и оценки. Спецификой образования в стенах музея является его неформальный и демократический характер. Оно лишено каких-либо жестких схем и может быть рассчитано на широкую аудиторию. Однако ведущим образовательным направлением является работа с детьми.

Следует отметить, что особенности современной культуры, развитие аудиовизуальных средств, формирование так называемой «экранной культуры» оказывают влияние на специфику восприятия визуальной информации. В первую очередь это сказывается на молодом поколении. Оно привыкает к быстрой смене картинок на экране гаджета, пролистыванию текстовой информации, не стремясь при этом длительно фиксировать свое внимание на поступающую информацию. Визуальный информационный поток становится для современного ребенка основным источником формирования собственной картины окружающего мира. В результате нынешнему школьнику становится тяжело воспринимать

статичные объекты, например, такие, как музейные экспонаты. В силу этого важнейшей задачей музейной педагогики становится формирование визуальной культуры, развитие визуального мышления и визуальной грамотности.

Визуальная грамотность предполагает, помимо навыков распознавания зрительно воспринимаемых объектов, умение «прочитывать» визуальные коды, осознавать смысл увиденного. Созерцание произведения искусства включает в себя работу фантазии, воображения, ассоциативной памяти.

Включение визуальной культуры в школьное образование дает ученика такой опыт познания, где соединяются нравственные, эстетические, социальные, культурные компоненты. Она может направлять ребенка на осознание своих способностей и предпочтений. Как отмечает Б. А. Столяров, «визуальная культура обогащает художественно познавательный процесс критической оценкой и формированием у школьников собственного опыта интерпретации произведений с учетом постоянно изменяющихся условий жизни» [4, 50].

Яркими примерами культурно-образовательной деятельности музеев являются созданные Российский центр музейной педагогики и детского творчества при Государственном Русском музее (г. Санкт-Петербург) и Центр эстетического воспитания «Музейон» при Государственном музее изобразительных искусств им. А. С. Пушкина (г. Москва). Программы музейно-педагогической деятельности этих центров объединяет интерактивность, комплексность, соединение студийных и аудиторных занятий, использование видеоресурсов. Опыт данных центров наглядно демонстрирует возможности арт-технологий в развитии у детей творческих и интеллектуальных способностей, коммуникативных навыков, в расширении социального и культурного опыта.

Таким образом, использование средств художественной культуры в образовательно-педагогическом процессе может способствовать гармоничному формированию личности ребенка, раскрытию его творческих способностей, развитию самосознания и в то же время корректировать воздействие современных цифровых технологий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Верховодова, Р. А. Зарубежный опыт арт-педагогики как система интегративного применения элементов искусства в образовательном процессе / Р. А. Верховодова, Р. А. Галустов // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3, Педагогика и психология. – 2011. – № 1. – С. 15–18.
2. Самохвалова, В. И. Творчество: божественный дар; космический принцип; родовая идентичность человека / В. И. Самохвалова. – Москва : РУДН, 2007. – 528 с.
3. Сергеева, Н. Ю. Арт-педагогика как ресурс гуманитаризации непрерывного образования / Н. Ю. Сергеева // Непрерывное образование: XXI век. – 2014. – Вып. 2 (6). – URL: https://i121.petsu.ru/journal/content_list.php?id=19961 (дата обращения: 08.10.2019).
4. Столяров, Б. А. Развитие визуальной культуры у учащихся в условиях музея / Б. А. Столяров // Педагогика искусства. – 2015. – № 3. – С. 46–59.
5. Юнг, К. Г. Психология и поэтическое творчество / К. Г. Юнг // Самосознание европейской культуры XX века: Мыслители и писатели Запада о месте культуры в современном обществе. – Москва : Политиздат, 1991. – С. 103–118.

УДК 373.3

Валерия Денисовна Миссурагина

г. Пенза, e-mail: missuragina1999@mail.ru

Мария Алексеевна Гаврилкина

г. Пенза, e-mail: marusyaotl@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ПРИЕМОВ ФАСИЛИТАЦИИ В НАЧАЛЬНОМ ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

На сегодняшний день требования ФГОС НОО выдвигают к образовательному процессу различные требования, одним из которых является овладение учащимися метапред-

метными умениями. К ним относятся регулятивные, коммуникативные, познавательные умения, работа с информацией и совместная деятельность [2].

Одним из эффективных методов развития коммуникативных умений и совместной деятельности является фасилитация. Термин фасилитация (от англ. to facilitate – облегчать, содействовать) используется в психологии для обозначения процесса и феномена облегчения, оптимизации и повышения продуктивности деятельности личности или группы вследствие воображаемого или реального присутствия другого человека или группы людей [3].

Фасилитация – это инструмент, позволяющий стимулировать обмен информацией внутри группы, а также ускорять процессы осознания информации.

Одним из приемов фасилитации является «Идеялог». Этот прием разработан Международной консалтинговой компанией Ggare People (Грейп Пипл), более 10 лет специализирующейся на фасилитации.

Работа по данному приему начинается с постановки проблемы и ведется в 4 этапа. Первый этап – индивидуальная работа: каждый участник составляет максимальный список идей на заданную тему; нумерует свой список идей.

Далее работа организуется в парах: участники читают друг другу список своих идей, поясняют суть; слушая других, записывают на свой лист идеи, которые нравятся – «крадут с удовольствием»; затем пары меняются 3–5 раз.

На следующем этапе идет работа в малых группах: каждый участник формирует список своих топ идей и зачитывает их; выслушав всех, участники формируют топ идей от группы (по заданным критериям).

И на завершающем этапе – работа в общей группе: каждая группа представляет результаты своего обсуждения, складывая общую картину; каждый участник может прояснить / конкретизировать непонятное.

Из описания метода видно, что он запускает в группе интерактивный процесс, основанный на дружелюбной, но конкурентной борьбе за идеи. Фундаментальное правило «Идеялога»: «Крадите с гордостью и удовольствием!».

Этот прием оказался в сфере интересов педагогов в связи с его высоким потенциалом для развития такого УУД, как умение сотрудничать. Эта технология основывается на коммуникации школьников, взаимоподдержке, поддержке педагога. О необходимости этих элементов образовательного процесса говорил О. С. Газман. Он считал, что важнейшей частью в воспитании ребёнка является его социализация в коллективе. Это позволит ему в дальнейшем оптимально реализовываться в обществе. Были сформулированы принципы: «Все трудности неприятия преодолевай нравственными средствами», «Признавай право на ошибку и не суди за нее» [1].

Приём «Идеялога» можно адаптировать для языкового начального образования. Он может сочетаться с иными технологиями, методами, играми на разных этапах урока или внеурочного занятия. Одной из таких игр-дополнений может быть «Чёрный ящик». Она используется в качестве мотивации или запуска учебного процесса. Суть заключается в том, что на столе, электронной доске появляется чёрный ящик, внутри него находится ответ на языковую задачу, решив которую, дети смогут открыть крышку и сверить свой ответ с заранее задуманным. Ответ в ящике может иметь форму: картинки, предмета, видеоролика и т.д. Таким образом, чёрный ящик является средством возникновения проблемы.

В качестве примера мы приведем разработанный нами фрагмент внеурочного занятия на тему «Тайна языка», которое углубит знания о частях речи. В ходе работы дети получают новые знания об Имени Существительном, которое, кроме своего обычного значения – называть предметы, может обозначать и действия. В качестве запуска работы по данному приёму мы предлагаем использовать ранее описанную игру «Чёрный ящик» (на данном занятии в ящик кладется фотография бегущего человека с подписью «Бег»).

Приведем фрагмент занятия и покажем, как организуется работа далее.

Учитель: «Дети, посмотрите на первую парту. Это чёрный ящик, он поможет нам открыть ещё одну тайну языка. Но сначала давайте откроем тайну самого чёрного ящика. А в этом нам поможет один увлекательный приём «ИДЕЯЛОГ».

Далее учитель показывает схему работы в соответствии с данным приёмом и объясняет правила (Схема 1):

На данном занятии после объяснения схемы действий учитель должен указать на тему.

Учитель: «Обратите внимание на доску. На ней написана тема занятия («Тайна языка»). А это значит, что нам предстоит открыть еще одну тайну».

На 1 этапе учитель организует индивидуальную работу.

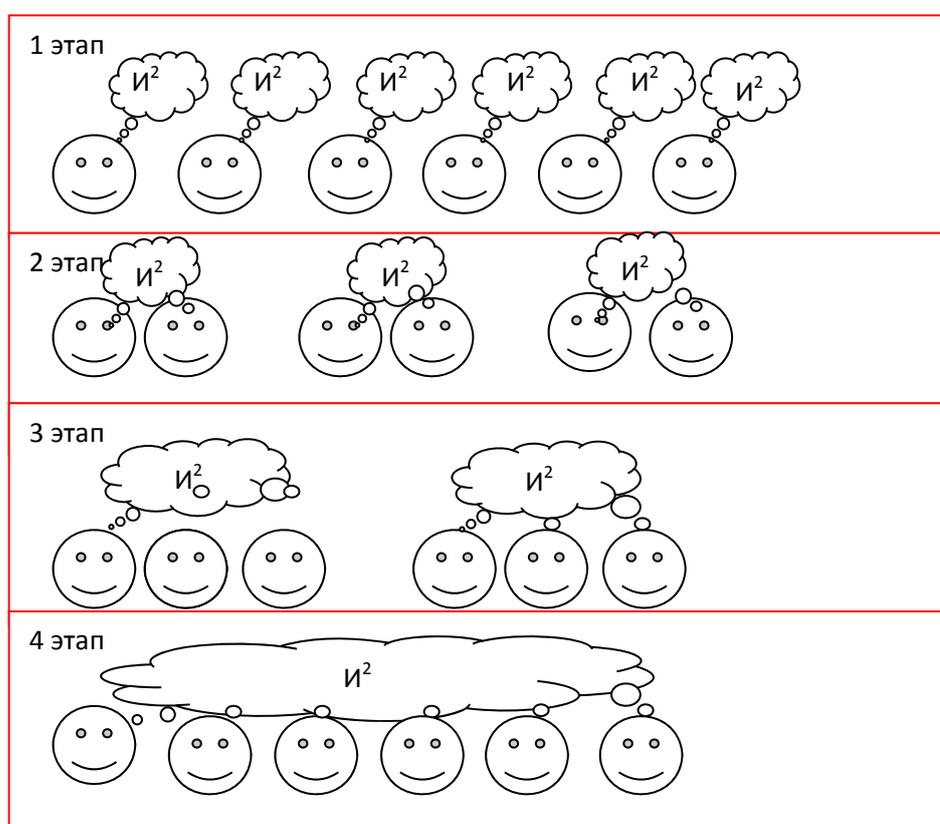
Учитель: «Сделаем первый шаг к открытию тайны чёрного ящика. Ребята, посмотрите вокруг, нас окружает множество людей, предметов, звуков, явлений природы. Предположите, что на данный момент происходит в мире».

Дети составляют список идей (у кого-то День Рождения, кто-то спит, кто-то едет, кто-то думает и др.).

На 2 этапе дети делятся на пары и обмениваются идеями, переписывая себе понравившиеся идеи напарника. Смена партнёра – 3–4 раза. На этом же этапе учитель просит цветом выделить идеи, которые отражают процессы, которые характеризуют деятельность человека.

Учитель: «Как одним словом назвать эти процессы?».

На 3 этапе предлагается работа в малых группах: дети соединяются с помощью учителя в малые группы по 5 человек.



I^2 - идея

Учитель: «Какой частью речи в ваших списках представлены действия?» (В большинстве случаев это будут глаголы).

Учитель: «А какой еще частью речи могут обозначаться действия?».

Дети не знают ответа на этот вопрос.

Тогда учитель предлагает детям высказать догадки на основе предлагаемых примеров: идти – ходьба, молотить – молотьба, читать – чтение. «Какая же часть речи, кроме глагола, может обозначать действия? (Имя существительное). А вы можете преобразовать свои глаголы? Сформируйте общий список действий, которые обозначаются именем существительным, от группы».

На 4 этапе малые группы объединяются, и далее ведется работа всем классом. Учитель просит детей выделить только те действия, которые выражены именем существительным и обозначают перемещение человека в пространстве, сформировав таким образом новый список. Затем учитель предлагает игру «Данетка», в процессе которой дети угадывают, что находится в черном ящике. Примерные ответы детей: ходьба, плавание, бег, полёт. После этого учитель спрашивает, как представлен бег в черном ящике, а дети предлагают варианты. Когда назван правильный вариант, учитель открывает черный ящик и достает фото бегущего человека. Далее делается вывод, что действия могут обозначать не только Глаголы, но и Имена Существительные.

Приведенный фрагмент свидетельствует о том, если активно использовать в обучении метод фасилитации, то наше образование обогатится средствами, которые обеспечивают более активное освоение универсальных учебных действий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Степанов, Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. – Москва : Сфера, 2003. – С. 61–68.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Российской Федерации. – 5-е изд., перераб. – Москва : Просвещение, 2017. – 53 с.
3. Шахматова, О. Н. Педагогическая фасилитация: особенности формирования и развития / О. Н. Шахматова // Научные исследования в образовании. – 2006. – № 3. – С. 118–125.

УДК 908

Владимир Петрович Митрофанов

г. Пенза, e-mail: vm@em-england.ru

МЕДИЕВИСТИКА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИНСТИТУТЕ ПГУ В ПРОШЛОМ И НАСТОЯЩЕМ: ЛЮДИ, ИННОВАЦИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ И НАУЧНОЙ РАБОТЕ

История Средних веков (медиевистика) всегда была одной из важных дисциплин в процессе подготовки студентов-историков на историко-филологическом факультете. За прошедшие 80 лет сменилось не одно поколение преподавателей данной дисциплины. В их числе были не только уроженцы Пензенской земли, но и представители других регионов нашей страны. Безусловно, они внесли важную лепту не только в подготовку учителей историков, но и в развитие отечественной медиевистики. Краткие биографические сведения о них уже публиковались в некоторых справочных изданиях. Это Иллюстров Петр Михайлович, работавший в пензенском пединституте с 1945 по 1949 гг. и известный в науке как составитель нескольких карт по истории античности, Средневековья и Нового времени. Алексеев Петр Дмитриевич, защитивший в 1941 г. диссертацию о Евсевии Кесарийском и затем работавший в пензенском пединституте с 1945 по 1950 гг. [24; 5, 16–17] Именно эти преподаватели и ученые стояли у истоков медиевистики в Пензенском педагогическом институте.

В 1950–1980-е гг. в пединституте трудились два основных специалиста по медиевистике – это Евгений Александрович Ефремов и Мария Федоровна Фаина. Оба они окончили аспирантуру в ЛГПИ им. А. И. Герцена в начале 1950-х гг. Евгений Александрович занимался историей средневековой Хорватии и Словонии, о чём опубликовал несколько научных статей [3, 4]. Фаина Мария Федоровна, занималась историей крестьянской войны в Германии 1524–1525 гг. Ею опубликованы несколько научных статей о борьбе крестьян Северной Тюрингии в 1524–1525 гг. [25, 26]. Оба историка успешно защитили кандидатские диссертации в Ленинграде. Они не опубликовали сколь-нибудь много научных работ. Объясняется тем, что в те времена издавалось крайне мало специализи-

рованных сборников статей по западноевропейскому средневековью и ограниченной возможностью выезда преподавателей в командировки с целью сбора материалов в книгохранилищах г. Москвы и г. Ленинграда. Зарубежные командировки не могли получить даже ведущие медиевисты страны. Тем не менее, Е. А. Ефремов продолжал научную работу над докторской диссертацией, регулярно выписывая по межбиблиотечному абонементу микрофильмы средневековых источников на латинском языке и т.п. Однако, к сожалению, завершить работу не успел. Евгений Александрович и Мария Федоровна поочередно преподавали «Историю Средних веков» и «Историю Древнего мира». Студенты того времени хорошо помнят их как высококлассных преподавателей, благожелательных по отношению к студентам, но в тоже время требовательных на экзаменах. Именно они заложили традиции в преподавании Истории Средних веков в пединституте: тщательность проработки учебного материала на занятиях, скрупулезный подход к закреплению студентами понятийного аппарата, акцентирование внимания студентов на анализе письменных источников и т.д. А. М. Ф. Фадиной была опубликована и первая методическая работа по истории средних веков [27].

В те годы, как и сейчас, «История Средних веков» изучалась на 2-м курсе и студенты сдавали два экзамена: во 2-м и 3-м семестрах. Однако общий объем в часах был значительно больше, чем в настоящее время (140 часов лекционных против 36 часов и более 150 часов практических занятий против 72 часов сейчас). Кроме того, в те годы существовали спецкурсы и спецсеминары. Одним из спецсеминаров руководила Фадинова Мария Федоровна. Его темой была история крестьянской войны в Германии 1525 г. Все это в совокупности обеспечивало качественную подготовку студентов-историков.

С 1971 г. в пензенском пединституте начала работать Кириллова Варвара Митрофановна, которая в 1979 г. защитила в МГПУ кандидатскую диссертацию о Р. Хаклйте, идеологе английского колониализма конца XVI в. [10]. В дальнейшем Варвара Митрофановна занималась Новой и Новейшей историей и вновь обратилась к истории Средневековья в 2000-е годы, опубликовав в виде монографии свою кандидатскую диссертацию о Р. Хаклйте [12].

Автор настоящих строк начал заниматься научным исследованием по истории позднесредневековой Англии, находясь в аспирантуре, в Ленинграде, в ЛГПИ им. А. И. Герцена в 1979–1981 гг., где под научным руководством профессора ЛГУ В. В. Штокмар была написана и защищена в 1982 г. кандидатская диссертация «Аграрная политика Тюдоров и Стюартов (вторая половина XVI – начало XVII вв.)». По возвращению в пензенский пединститут в том же году научная работа по аграрной истории Англии эпохи Тюдоров и первых Стюартов была продолжена. Были опубликованы ряд научных статей, практиковались регулярные выезды на международные и Всероссийские научные конференции по медиевистике, в том числе в зарубежные страны и т. д. В 1998 г. удалось выиграть грант РГНФ, что позволило активизировать исследовательскую работу и завершить написание докторской диссертацией на тему «Крестьяне и государство в Англии (1550–1640 гг.)», защитив её в 2001 г. в Нижегородском госуниверситете, предварительно опубликовав монографию по теме диссертации и несколько научных статей [15]. В. М. Кириллова и И. И. Захарова, также опубликовали несколько статей [5, 6, 8, 9]. Преподавать историю Средних веков автор настоящих строк начал с 1990 года, когда общий объем учебных часов по данной дисциплине почти не сократился, а набор студентов-историков возрос.

Таким образом, в начале 2000-х годов историками пединститута был сделан некий научный прорыв в области медиевистике, что стало возможным благодаря объективным и субъективным факторам: возможность получения научных командировок, издания большого количества сборников научных трудов в различных вузах страны, установлению научных связей с различными университетскими центрами медиевистики, в том числе с руководителем «рабочей группой» Потсдамского университета по изучению аграрной истории Европы XVI–XVIII вв. профессором Яном Петерсом. Одним из результатов этого стало издание в Германии в 2011 г. автором настоящих строк расширенного варианта докторской диссертации в виде отдельной монографии [20].

Всё это позволило впервые в истории Пензы и пединститута открыть аспирантуру по всеобщей истории в 2002 г. и начать подготовку аспирантов по истории средневековой Англии и немецкой историографии аграрной истории Германии XVI–XVII вв. Так нача-

лось привлечение в медиевистику молодёжи и подготовка научных кадров. К 2014 г. пять выпускника аспирантуры написали и защитили кандидатские диссертации по истории средневековой Англии, а одна выпускница защитила кандидатскую диссертацию по немецкой историографии. Отметим особо написание и защиту кандидатской диссертации по аграрной истории средневековой Англии выпускника аспирантуры Шабаева А. Н., который предварительно опубликовал несколько научных статей по теме диссертации в сборниках научных работ из списка ВАК.

Молодыми историками-медиевистами, окончившими аспирантуру в период с 2005 по 2017 гг., было опубликовано в общей сложности более тридцати научных статей и тезисов научных докладов в различных сборниках научных работ, изданных в Пензе, Нижнем Новгороде, Арзамасе, Санкт-Петербурге.

Важным фактором в плане развития медиевистики в Пензе стало создание в 2011 г. научно-образовательного инновационного проекта по истории Англии раннего Нового время на сайте em-england.ru. Это позволило не только разместить на нём множество оригинальных источников и научных работ, но и использовать его в целях учебно-методической работы со студентами историко-филологического факультета и аспирантами. Кроме того это дало возможность расширить связи с медиевистами других вузов страны. На сегодняшний день средняя посещаемость сайта составляет более 100 в день. Установлены научные связи с сектором истории средних веков ИВИ РАН, кафедрой «Истории Средних веков» Санкт-Петербургского университета, кафедрой «Истории Древнего мира и Средних веков» МПГУ, Саратовским университетом, Нижегородским университетом и Нижегородским педуниверситетом, Самарским университетом, Ивановским университетом, Ярославским педуниверситетом и рядом других вузов страны. Это позволило публиковать научные статьи по истории средневековой Англии и англоязычной историографии в научных сборниках российских вузов, участвовать в различных научных конференциях, проводимых в них и т.д.

В 2014–2015 гг. автором настоящих строк были опубликованы учебные пособия по истории средних веков в российско-германском издательстве «DirectMedia» [18, 23], которые поступили в библиотеку ПГУ и используются студентами в процессе изучения дисциплины. Кроме того в соавторстве с московскими коллегами написан учебника по истории Средних веков для бакалавриата, который был издан издательством «Юрайт» в 2016 г. [7]. В научном плане медиевистами пензенского пединститута к настоящему времени опубликовано более сотни научных статей, в т.ч. две из которых в изданиях, входящих в международную базу Web of science [17] и более 20 статей в изданиях из списка ВАК. В качестве соавтора в публикациях научных статей по истории Англии XVI–XVII вв. приняла участие зав. каф. «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков» пединститута Алешина Екатерина Юрьевна. Это позволило написать и опубликовать статьи на английском языке в научном сборнике Белгородского университета [1, 21].

В 1990–2000-е годы в процессе преподавания дисциплины «История Средних веков» были задействованы около десяти преподавателей и аспирантов исторического факультета педуниверситета: Митрофанов В. П., Захарова И. И., Кириллова В. М., Мельниченко О. В., Осипова Т. В., Паршина В. Н. и др.

Переход на двухступенчатую систему обучения «бакалавр-магистр» отразилось на учебной дисциплине «История Средних веков» резким сокращением аудиторных занятий, что отразилось негативно на качестве знаний студентов. Одной из причин этого – нежелание студентов заниматься систематически самостоятельной работой, а ограничиваться только полученными знаниями на лекциях и практических занятиях. В тоже время ИНТЕРНЕТ и система электронной библиотеки предоставляют современным студентам-историкам широкие возможности для самостоятельной работы. Внутриуниверситетская система ЭИОС в настоящее время активно используется в процессе преподавания истории Средних веков не только для балльно-рейтинговой оценки студентов и аттестации, но и в качестве удаленного способа обучения через форум. Форум позволяет осуществлять обратную связь со студентами и дополнительно оценивать их знания, побуждать их к самостоятельной работе с источниками и специальной литературой. Данная форма обучения особенно важна для осуществления энклизивного обучения.

В то же время некоторые студенты проявляют интерес к научной работе, готовят доклады для выступлений на ежегодных Лебедевских чтениях, публикуют тезисы докладов. Отдельные студенты принимают участие во всероссийских конференциях в других вузах страны и публикуют тезисы своих выступлений. Так же отдельные студенты-иностранцы принимают участие в научной работе, выступая на международных конференциях с последующей публикацией своих докладов в научных сборниках, входящих в РИНЦ в соавторстве с научным руководителем.

Дисциплина «История Средних веков» продолжает сохраняться в учебных планах подготовки бакалавров по педагогическому направлению. В учебных планах магистров также имеется один предмет (Методы исторического исследования в Средние века и Новое время), связанный с медиевистикой.

Открытие направления «История» на ИФФ пединститута ПГУ, магистратуры по педагогическому направлению профиля «История» и «История. Обществознание» будет способствовать дальнейшему развитию медиевистики в нашем пединституте, как в плане образования, так и научных исследований. Однако появились новые «вызовы» времени, как например, недостаточная подготовка абитуриентов к интенсивному учебному процессу, предполагающему расширение и углубление самостоятельной работы с источниками и специальной литературой. Использование современных информационных технологий в процессе преподавания дисциплины «История Средних веков» предполагает проведение лекций в сопровождении презентации. Замечено, что это способствует лучшему усвоению учебного материала студентами. В тоже время такая форма лекций неизбежно приводит к снижению её информативной насыщенности, что в свою очередь может компенсироваться лишь усилением самостоятельной работы студентов. В процессе преподавания данной дисциплины регулярно используются различные виды интерактивных форм семинарских занятий (семинар-круглый стол и т.п.). Однако такие виды семинарских занятий требуют опять-таки интенсивной самостоятельной подготовки студентов к этому виду занятий. Дальнейшее оснащение аудиторий техническими средствами позволит расширить и углубить применение интерактивных видов учебной работы в процессе преподавания дисциплины «История Средних веков». Так, например, подключение к ИНТЕРНЕТ компьютерной техники в аудиториях позволит использовать на лекциях материалы с сайта ИВИ РАН, а также с других сайтов научных организаций и университетов страны.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алешина, Е. Ю. Английские крестьяне и аграрная политика Тюдоров и первых Стюартов: законодательство и крестьянская психология через социальные конфликты (1550–1640) (на англ. яз.) / Е. Ю. Алешина, В. П. Митрофанов // Научные ведомости Белгородского государственного университета. История. Политология. – 2018. – Т. 45, № 1. – С. 49–56.
2. Берлизов, А. С. Европейские иммигранты в Англии (вторая половина XVI – первая треть XVII в.) / А. С. Берлизов, В. П. Митрофанов // Личность и культура. – 2014. – № 3. – С. 92–96.
3. Ефремов, Е. А. Римская церковь в Хорватии в X–XI вв. / Е. А. Ефремов // Пензенский педагогический институт. Вып. 2 : Ученые записки (Серия историческая). – Саратов, 1965. – С. 37–57.
4. Ефремов, Е. А. К вопросу о формировании феодально-зависимого крестьянства Славонии в XII – первой четверти XIII в. / Е. А. Ефремов // Пензенский педагогический институт. Вып. 2 : Ученые записки (Серия историческая). – Саратов, 1965. – С. 58–98.
5. Захарова, И. И. Некоторые методологические аспекты истории Англии переходного периода от феодализма к капитализму / И. И. Захарова, В. П. Митрофанов // Исторические записки / отв. ред. В. И. Первушкин. – Пенза : Изд-во ПГПУ им. В. Г. Белинского, 1998. – Вып. 2. – С. 268–272.
6. Захарова, И. И. Проблема пауперизма в Англии XVI века (по трактату Г. Арта «Обеспечение для бедных») / И. И. Захарова, В. П. Митрофанов // Исторические записки / отв. ред. В. И. Первушкин. – Пенза : Изд-во ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2000. – Вып. 4. – С. 40–48.
7. История средних веков : учеб. для академического бакалавриата / под ред. И. Н. Осиповского, Г. А. Ртищевой, Н. В. Симоновой. – Москва : Юрайт, 2016. – С. 422–436.
8. Кириллова, В. М. Социальный аспект колониальной пропаганды в Англии первой половины XVII века / В. М. Кириллова, О. В. Милаева // Исторические записки : межвуз. сб. науч. тр. / отв. ред. В. И. Первушкин. – Пенза : Изд-во ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2001. – Вып. 5. – С. 54–69.

9. Кириллова, В. М. Проект борьбы с пауперизмом в Англии XVI века в трудах Р. Хаклюйта / В. М. Кириллова // Исторические записки : межвуз. сб. науч. тр. / отв. ред. В. И. Первушкин. – Пенза : Изд-во ПГПУ им. В. Г. Белинского, 1999. – Вып. 3. – С. 272–278.
10. Кириллова, В. М. К вопросу о колониальных воззрениях Ричарда Хаклюйта-младшего / В. М. Кириллова // Генезис капитализма в позднее средневековье в Англии и Германии : межвуз. сб. науч. тр. – Москва, 1979. – С. 81–98.
11. Кириллова, В. М. Социальный аспект колониально-пропагандистской литературы Англии второй половины XVI века / В. М. Кириллова // Исторические записки : межвуз. сб. науч. тр. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2000. – Вып. 4. – С. 49–61.
12. Кириллова, В. М. Ричард Хаклюйт-младший – ученый, пропагандист и участник торговой и колониальной экспансии Англии второй половины XVI – начала XVII в. / В. М. Кириллова. – Москва : Перо, 2013. – 225 с.
13. Митрофанов, В. П. Медиевистика в Пензе: люди, наука, образование / В. П. Митрофанов // Городское пространство в исторической ретроспективе : материалы Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 350-летию основания города Пензы / под общ. ред. О. А. Суховой. – Пенза : ГУМНИЦ, 2013. – С. 120–124.
14. Марков, В. А. Некоторые аспекты социальной политики английской монархии XVI – начала XVII века. Проблема пауперизма / В. А. Марков, В. П. Митрофанов // Актуальные направления научных исследований: от теории к практике : материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (г. Чебоксары, 26 июня 2015 г.). – Чебоксары : Интерактив плюс, 2015. – С. 47–49.
15. Митрофанов, В. П. Крестьяне и государство в Англии второй половины XVI – первой трети XVII века : монография / В. П. Митрофанов. – Нижний Новгород : Изд-во Нижегород. гос. ун-та им. Н. И. Лобачевского, 2000. – 204 с.
16. Митрофанов, В. П. Продовольственный рынок в Англии и политика Тюдоров и первых Стюартов (1550–1640) / В. П. Митрофанов // Новая и новейшая история. – 2014. – № 6. – С. 32–44.
17. Митрофанов, В. П. Некоторые аспекты непродовольственной сферы жизни английских крестьян (вторая половина XVI – первая половина XVII в.) / В. П. Митрофанов // Электронный научно-образовательный журнал «История». – 2014. – № 10 (33). – URL: <http://history.jes.ru/s207987840000896-4-1>
18. Митрофанов, В. П. Крестьяне и государство в средневековой Англии : учеб. пособие / В. П. Митрофанов. – Спецкурс. – Москва : Берлин : Директ-Медиа, 2015. – 317 с.
19. Митрофанов, В. П. Английские фермеры первой половины XVII века (по материалам расходных книг и дневников) / В. П. Митрофанов, А. Н. Шабаев // Новая и новейшая история. – 2016. – № 3. – С. 3–19.
20. Митрофанов, В. П. Крестьяне и государство в Англии (1550–1640). Социально-экономическая история, аграрная политика Тюдоров и Стюартов / В. П. Митрофанов. – Saarbrücken (Germany) : Lambert Academic Publishing, 2011. – 368 с.
21. Mitrophanov, V. P. English peasants and agrarian policy of the Tudors and the first Stuarts: outlines of enclosure legislation / V. P. Mitrophanov, E. Y. Aleshina // Научные ведомости Белгородского государственного университета. История. Политология. – 2017. – Вып. 42, № 8 (257). – С. 65–70.
22. Митрофанов, В. П. Собственность и финансовые обязательства Англичан (конец XVI – пер. треть XVII в.) / В. П. Митрофанов // Электронный научно-образовательный журнал «История». – 2017. – № 10 (33). – 17 с.
23. Митрофанов, В. П. Практикум по истории средних веков / В. П. Митрофанов. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2014. – 173 с.
24. Первушкин, В. И. Историки пензенского педагогического : библиогр. справ. / В. И. Первушкин. – Пенза : Изд-во ПГУ им. В. Г. Белинского, 1999. – 41 с.
25. Фадина, М. Ф. Мюльгаузенское движение 1523–1525 гг. / М. Ф. Фадина // Ученые записки Марийского государственного педагогического института. – 1958. – Т. 17.
26. Фадина, М. Ф. Классовая борьба в Северной Тюрингии во время крестьянской войны / М. Ф. Фадина // Ученые труды Казахского государственного университета. – Алма-Ата, 1964.
27. Фадина, М. Ф. Практические занятия по истории средних веков (из опыта работы в педагогическом институте) / М. Ф. Фадина. – Пенза, 1983.

Оксана Александровна Монахова

г. Пенза, e-mail: oxmonakh@mail.ru

Адгам Яхиевич Султанов

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

О НЕКОТОРЫХ ЕВКЛИДОВЫХ КОЛЬЦАХ В ПОЛЕ РАЦИОНАЛЬНЫХ ЧИСЕЛ

Целью настоящей работы является ознакомление студентов, а также учащихся 7–11 классов с евклидовыми кольцами, возникающими в поле рациональных чисел, которые обладают свойствами, аналогичными свойствам евклидова кольца целых чисел \mathbf{Z} , а также показать свойства, которыми не обладает кольцо целых чисел. При изложении материала мы старались привести примеры, которые помогут лучше освоить вводимые понятия и их свойства.

Введение. Одним из старейших разделов математики является арифметика натуральных чисел. Памятники древних египтян и вавилонян содержащие математические факты, дошедшие до наших дней, показывают, что тогда уже были известны операции сложения, умножения натуральных и положительных рациональных чисел. Известны были и свойства коммутативности, ассоциативности этих операций. У Евклида в «Началах» имеется пример «факторизации» закона композиции по отношению эквивалентности. Он рассматривает произведение двух отношений величин и показывает, что оно не зависит от специального вида отношений. В ходе исторического развития множество натуральных чисел, \mathbf{N} , снабженное операциями сложения и умножения, расширилось до кольца целых чисел. Напомним определение кольца.

Непустое множество \mathbf{K} называется кольцом, если на этом множестве заданы две операции: операция сложения, которая каждой паре (a, b) элементов из \mathbf{K} ставит в соответствие их сумму $a + b$, и операция умножения, которая каждой паре (a, b) элементов из \mathbf{K} ставит в соответствие их произведение ab , причем выполняются следующие условия (аксиомы кольца):

1. $x + y = y + x$ (коммутативность сложения);
2. $x + (y + z) = (x + y) + z$ (ассоциативность сложения);
3. существует элемент $0 \in \mathbf{K}$, такой, что $x + 0 = x$;
4. для каждого элемента x существует элемент $(-x) \in \mathbf{K}$, такой, что $x + (-x) = 0$;
5. $x(y + z) = xy + xz$;
6. $(y + z)x = yx + zx$;

для всех $x, y, z \in \mathbf{K}$.

Если выполняется условие $xy = yx$ для всех $x, y \in \mathbf{K}$, то кольцо называется коммутативным. Если выполняются условия (1) – (6) и $x(yz) = (xy)z$ для всех $x, y, z \in \mathbf{K}$, то кольцо называется ассоциативным.

Если в кольце \mathbf{K} выполняются условия (1) – (6) и в \mathbf{K} имеется элемент e , такой, что $xe = ex = x$, для любого x , то кольцо \mathbf{K} называется кольцом с единицей, а элемент e называется единицей этого кольца.

В случае, когда кольцо \mathbf{K} является коммутативным, ассоциативным и обладает единицей, причем выполняется условие: если $a \neq 0$ и $ab = 0$, то $b = 0$, тогда кольцо \mathbf{K} называется областью целостности. В таком кольце нет элементов $a \neq 0, b \neq 0$, что $ab = 0$.

Если кольцо \mathbf{K} не является областью целостности, то могут существовать такие элементы $a \neq 0, b \neq 0$, что $ab = 0$. Эти элементы называются делителями нуля.

Кольцо целых чисел \mathbf{Z} является областью целостности. Более того, в кольце целых чисел можно ввести норму $n: \mathbf{Z} \rightarrow \mathbf{N} \cup \{0\}$, полагая $n(x) = |x| = \begin{cases} x, & \text{если } x \geq 0, \\ -x, & \text{если } x < 0. \end{cases}$

Норма n обладает следующими свойствами:

1. $n(x) = 0$ тогда и только тогда, когда $x = 0$;
2. $n(xy) = n(x)n(y)$;

3. если $x \neq 0$, то $n(x) \geq 1$;
4. если $x \neq 0$, то $n(xy) \geq n(y)$.

В кольце целых чисел возможно деление с остатком: для любых целых чисел x и y , $y \neq 0$ существуют целые числа q и r , такие, что $x = yq + r$, причем $r = 0$ или $n(y) > n(r)$. В силу этой возможности деления с остатком кольцо \mathbf{Z} называют евклидовым кольцом.

Пусть p_1, p_2, \dots, p_k – попарно различные простые числа. Во множестве рациональных чисел \mathbf{Q} выделим подмножество, состоящее из числа 0 и чисел, которые можно привести к виду $ap_1^{\alpha_1} p_2^{\alpha_2} \dots p_k^{\alpha_k}$, где a – целое число, не делящееся ни на одно простое число p_1, p_2, \dots, p_k , а $\alpha_i \in \mathbf{Z}$. Такую запись ненулевого числа из \mathbf{Q} будем называть стандартной формой записи. Выделенное подмножество обозначается $\mathbf{Z}(p_1, p_2, \dots, p_k)$, а числа, входящие в него называются (p_1, p_2, \dots, p_k) обратимыми числами. Нетрудно установить, что все целые числа входят в $\mathbf{Z}(p_1, p_2, \dots, p_k)$.

Примеры. 1. Число $\frac{104}{2} = 52 \in \mathbf{Z}(2)$, но записи $\frac{104}{2}$ и 52 не являются стандартными. Записав число 52 в виде $13 \cdot 2^2$, получим стандартную запись, так как 13 – целое и 13 не делится на 2.

2. Найдем стандартную запись числа 144 в $\mathbf{Z}(2, 3)$. Так как $144 = 12^2 = (2^2 \cdot 3)^2 = 2^4 \cdot 3^2 = 1 \cdot 2^4 \cdot 3^2$.

Сложение и умножение чисел из $\mathbf{Z}(p_1, p_2, \dots, p_k)$

Складывать и умножать числа из множества $\mathbf{Z}(p_1, p_2, \dots, p_k)$ будем так же, как они складываются во множестве рациональных чисел. Затем убедимся, что полученные суммы либо равны 0, либо их можно представить в стандартном виде.

Пусть $ap_1^{\alpha_1} p_2^{\alpha_2} \dots p_k^{\alpha_k}$ – стандартная запись числа из $\mathbf{Z}(p_1, p_2, \dots, p_k)$. Тогда $0 + 0 = 0$, $0 + ap_1^{\alpha_1} p_2^{\alpha_2} \dots p_k^{\alpha_k} = ap_1^{\alpha_1} p_2^{\alpha_2} \dots p_k^{\alpha_k}$. Предположим $bp_1^{\beta_1} p_2^{\beta_2} \dots p_k^{\beta_k}$ – стандартная запись другого числа из рассматриваемого множества. Покажем, что сумму выбранных чисел можно представить в стандартном виде, и поэтому, сумма чисел записанных в стандартном виде также принадлежит множеству $\mathbf{Z}(p_1, p_2, \dots, p_k)$. Опишем процесс сложения чисел, заданных в стандартном виде. В выражении $ap_1^{\alpha_1} p_2^{\alpha_2} \dots p_k^{\alpha_k} + bp_1^{\beta_1} p_2^{\beta_2} \dots p_k^{\beta_k}$ в парах (α_i, β_i) выберем наименьшее число γ_i . Вынесем $p_i^{\gamma_i}$ за скобки, в результате получим число, которое либо равно 0, либо имеет вид $cp_1^{\gamma_1} p_2^{\gamma_2} \dots p_k^{\gamma_k}$. У числа c выделим все делители, являющиеся степенями p_1, p_2, \dots, p_k . В результате число окажется представленным в стандартном виде.

Примеры. 1. Найдите следующие суммы:

- а) $2 + 3$ в $\mathbf{Z}(2)$;
- б) $2 + 3 \cdot 2^3$ в $\mathbf{Z}(2)$;
- в) $2^4 + 7 \cdot 2^2 \cdot 5^{-1}$ в $\mathbf{Z}(2, 5)$.

Решение. В случае а) $2 + 3 = 5$ в $\mathbf{Z}(2)$;

б) $2 + 3 \cdot 2^3 = 2(1 + 3 \cdot 4) = 13 \cdot 2^1$ в $\mathbf{Z}(2)$;

в) $2^4 + 7 \cdot 2^2 \cdot 5^{-1} = 2^2 \cdot (2^2 \cdot 5 + 7) \cdot 5^{-1} = 27 \cdot 2^2 \cdot 5^{-1}$ – стандартная форма записи суммы в $\mathbf{Z}(2, 5)$ так как 27 не делится на 2 и на 5.

Умножают числа из $\mathbf{Z}(p_1, p_2, \dots, p_k)$ как рациональные числа, затем результат записывают в стандартном виде. Для любых $x, y \in \mathbf{Z}(p_1, p_2, \dots, p_k)$ имеем $x + y \in \mathbf{Z}(p_1, p_2, \dots, p_k)$, $-x \in \mathbf{Z}(p_1, p_2, \dots, p_k)$ и $x \cdot y \in \mathbf{Z}(p_1, p_2, \dots, p_k)$. Следовательно, множество (p_1, p_2, \dots, p_k) – обратимых чисел является коммутативным ассоциативным кольцом с единицей, не имеющим делителей нуля. Это означает, что кольцо $\mathbf{Z}(p_1, p_2, \dots, p_k)$ является областью целостности; кольцо целых чисел является подкольцом этого кольца.

Упражнения. 1. Выяснить, являются ли числа $\frac{1}{2}, \frac{1}{6}, \frac{1}{160}$ элементами множества $\mathbf{Z}(2)$.

Решение. Так как $\frac{1}{2} = 2^{-1} = 1 \cdot 2^{-1}$, то $\frac{1}{2} \in \mathbf{Z}(2)$. $\frac{1}{6} \notin \mathbf{Z}(2)$. Предположим, что $\frac{1}{6} \in \mathbf{Z}(2)$. Тогда $\frac{1}{6} = a \cdot 2^\alpha$, для некоторого целого a и не делящегося на 2 в кольце \mathbf{Z} . Тогда $1 = a \cdot 2^{\alpha+1} \cdot 3$. При $\alpha+1 \geq 0$ отсюда следует, что 1 делится на 3 в кольце \mathbf{Z} . Противоречие. При $\alpha+1 < 0$, получим $2^{-\alpha-1} = a \cdot 3$. Отсюда натуральное число $2^{-\alpha-1}$ делится на 3 в кольце \mathbf{Z} . Противоречие. Значит, предположение $\frac{1}{6} \in \mathbf{Z}(2)$ неверно.

Норма в кольце $Z(p_1, p_2, \dots, p_k)$

Понятие нормы $n(x)$ элемента $x \in Z(p_1, p_2, \dots, p_k)$ введем для случаев $x = 0$ и $x = ap_1^{\alpha_1} p_2^{\alpha_2} \dots p_k^{\alpha_k}$ – стандартной записи элемента $x \neq 0$.

Нормой n назовем отображение $Z(p_1, p_2, \dots, p_k) \rightarrow N \cup \{0\}$, удовлетворяющее условиям: $n(0) = 0$; $n(ap_1^{\alpha_1} p_2^{\alpha_2} \dots p_k^{\alpha_k}) = |a|$ для числа в стандартной записи.

Примеры. 1. $n(3 \cdot 2^3) = |3| = 3$ в кольце $Z(2)$.

2. $n(6 \cdot 2^{-5}) = n(3 \cdot 2^{-4}) = 3$ в $Z(2)$.

3. Найдем норму числа $6 \cdot 2^{-5}$ в кольце $Z(2,3)$ $n(6 \cdot 2^{-5}) = n(2^{-4} \cdot 3) = 1$.

Свойства нормы

1. $n(x) = 0$ тогда и только тогда, когда $x = 0$.

Доказательство. Пусть $n(x) = 0$. Если предположить $x \neq 0$, то можно представить число x в стандартном виде $x = ap_1^{\alpha_1} p_2^{\alpha_2} \dots p_k^{\alpha_k}$, где a не делится на p_1, p_2, \dots, p_k . Тогда по определению нормы $n(x) = |a|$. Значит, $|a| = 0$, отсюда $a = 0$. Противоречие, значит, $x = 0$.
Обратно, при $x = 0$ имеем $n(x) = 0$ по определению.

2. $n(1) = 1$.

Действительно, $1 = 1 \cdot p_1^0 p_2^0 \dots p_k^0$. По определению нормы $n(1) = |1| = 1$.

3. $n(x) = 1$ тогда и только тогда, когда $x = p_1^{\alpha_1} p_2^{\alpha_2} \dots p_k^{\alpha_k}$ или $x = (-1)p_1^{\alpha_1} p_2^{\alpha_2} \dots p_k^{\alpha_k}$.

Доказательство. Пусть $n(x) = 1$. Тогда $x \neq 0$. Поэтому $x = ap_1^{\alpha_1} p_2^{\alpha_2} \dots p_k^{\alpha_k}$, причем a не делится на p_1, p_2, \dots, p_k . По определению нормы $n(x) = |a|$. Значит, $|a| = 1$, отсюда $a = 1$ или $a = -1$. Следовательно, $x = p_1^{\alpha_1} p_2^{\alpha_2} \dots p_k^{\alpha_k}$ или $x = (-1)p_1^{\alpha_1} p_2^{\alpha_2} \dots p_k^{\alpha_k}$.

Обратно, $n(p_1^{\alpha_1} p_2^{\alpha_2} \dots p_k^{\alpha_k}) = n((-1)p_1^{\alpha_1} p_2^{\alpha_2} \dots p_k^{\alpha_k}) = |1| = |-1| = 1$.

4. $n(xy) = n(x)n(y)$ для любых чисел кольца $Z(p_1, p_2, \dots, p_k)$.

Доказательство. Если $x = 0$ или $y = 0$, то $n(xy) = n(0) = 0$ и $n(x) = 0$ или $n(y) = 0$, поэтому $n(x)n(y) = 0$. Следовательно $n(xy) = n(x)n(y)$.

Если $x \neq 0$ и $y \neq 0$, тогда, представив эти числа в стандартном виде $x = ap_1^{\alpha_1} p_2^{\alpha_2} \dots p_k^{\alpha_k}$ и $y = bp_1^{\beta_1} p_2^{\beta_2} \dots p_k^{\beta_k}$, получим, $xy = abp_1^{\gamma_1} p_2^{\gamma_2} \dots p_k^{\gamma_k}$, где $\gamma_i = \alpha_i + \beta_i$ ($i = 1, 2, \dots, k$). Так как целые числа a и b не делятся ни на одно простое число p_1, p_2, \dots, p_k , то ab не делится на p_1, p_2, \dots, p_k .

По определению нормы имеем $n(xy) = |ab| = |a| \cdot |b| = n(x)n(y)$.

5. $n(p_1^{\alpha_1} p_2^{\alpha_2} \dots p_k^{\alpha_k}) = n(p_1^{\alpha_1}) n(p_2^{\alpha_2}) \dots n(p_k^{\alpha_k}) = 1$.

Отношение делимости в кольце $Z(p_1, p_2, \dots, p_k)$

Отношение делимости в кольце (p_1, p_2, \dots, p_k) -обратимых чисел определяется аналогично отношению делимости в кольце целых чисел Z .

Определение. Число $ap_1^{\alpha_1} p_2^{\alpha_2} \dots p_k^{\alpha_k}$ делится на число $bp_1^{\beta_1} p_2^{\beta_2} \dots p_k^{\beta_k}$ (a, b не делятся на p_1, p_2, \dots, p_k), если существует число $cp_1^{\gamma_1} p_2^{\gamma_2} \dots p_k^{\gamma_k}$ (c не делится на p_1, p_2, \dots, p_k), такое, что $ap_1^{\alpha_1} p_2^{\alpha_2} \dots p_k^{\alpha_k} = (bp_1^{\beta_1} p_2^{\beta_2} \dots p_k^{\beta_k})(cp_1^{\gamma_1} p_2^{\gamma_2} \dots p_k^{\gamma_k})$.

Число $bp_1^{\beta_1} p_2^{\beta_2} \dots p_k^{\beta_k}$ называется делителем числа $ap_1^{\alpha_1} p_2^{\alpha_2} \dots p_k^{\alpha_k}$.

Свойства отношения делимости

1. Число 0 можно представить в виде произведения 0-х для любого $x \in Z(p_1, p_2, \dots, p_k)$.

2. Если число $x \neq 0$, то 0 единственное число, удовлетворяющее условию $0 = 0 \cdot x$.

Действительно, если $0 = x \cdot y$, то умножив слева на x^{-1} обе части этого равенства, получим $y = 0$.

3. Если $x \neq 0$, и для любого $z \in Z(p_1, p_2, \dots, p_k)$ такого, что z делится на x в этом кольце, существует единственное число из этого кольца, удовлетворяющее условию $z = x \cdot y$.

Пусть $z = x \cdot y_1$ и $z = x \cdot y_2$, тогда $0 = x(y_1 - y_2)$. Отсюда, в силу свойства 2, $y_1 - y_2 = 0$. Значит, число $y = x^{-1}z$ – единственное, удовлетворяющее условию $z = x \cdot y$, в этом случае y называется частным от деления z на x .

4. Если $x \neq 0$, то равенство $x = 0 \cdot y$, не имеет места для любого числа $y \in \mathbf{Z}(p_1, p_2, \dots, p_k)$. Это свойство выполняется, так как $0 \cdot y = 0$. Действительно, $0 \cdot y = (0 + 0) \cdot y$. Отсюда, $0 \cdot y = 0 \cdot y + 0 \cdot y$, значит, $0 \cdot y = 0$.

5. Свойства 1, 3, 4 являются основой заключению – на нуль делить нельзя.

6. Число $ap_1^{\alpha_1} p_2^{\alpha_2} \dots p_k^{\alpha_k}$ делится на число $bp_1^{\beta_1} p_2^{\beta_2} \dots p_k^{\beta_k}$ (a, b не делятся на p_1, p_2, \dots, p_k) тогда и только тогда, когда a делится на b в кольце целых чисел \mathbf{Z} .

Доказательство. Из определения делимости в кольце $\mathbf{Z}(p_1, p_2, \dots, p_k)$, следует равенство $ap_1^{\alpha_1} p_2^{\alpha_2} \dots p_k^{\alpha_k} = (bp_1^{\beta_1} p_2^{\beta_2} \dots p_k^{\beta_k}) \cdot (cp_1^{\gamma_1} p_2^{\gamma_2} \dots p_k^{\gamma_k})$. Нормы левой и правой частей этого равенства совпадают: $|a| = |bc|$. Поэтому $a = bc$ или $a = b(-c)$. Отсюда следует, что a делится на b .

Обратно, если a делится на b в кольце целых чисел \mathbf{Z} , то $a = bc$, поэтому $ap_1^{\alpha_1} p_2^{\alpha_2} \dots p_k^{\alpha_k} = bcp_1^{\alpha_1} p_2^{\alpha_2} \dots p_k^{\alpha_k} = (bp_1^{\beta_1} p_2^{\beta_2} \dots p_k^{\beta_k}) (cp_1^{\alpha_1 - \beta_1} p_2^{\alpha_2 - \beta_2} \dots p_k^{\alpha_k - \beta_k})$, что означает делимость числа $ap_1^{\alpha_1} p_2^{\alpha_2} \dots p_k^{\alpha_k}$ на число $bp_1^{\beta_1} p_2^{\beta_2} \dots p_k^{\beta_k}$ в кольце $\mathbf{Z}(p_1, p_2, \dots, p_k)$.

7. Любое число $ap_1^{\alpha_1} p_2^{\alpha_2} \dots p_k^{\alpha_k}$ делится на число $\pm p_1^{\beta_1} p_2^{\beta_2} \dots p_k^{\beta_k}$.

Действительно, a делится на 1 и -1 в кольце \mathbf{Z} , поэтому, в силу свойства 6, утверждение доказано.

Упражнение. Докажите свойство 6 не применяя норму в $\mathbf{Z}(p_1, p_2, \dots, p_k)$.

Обратимые элементы кольца $\mathbf{Z}(p_1, p_2, \dots, p_k)$

Определение. Число x называется обратимым в кольце $\mathbf{Z}(p_1, p_2, \dots, p_k)$, если существует число $y \in \mathbf{Z}(p_1, p_2, \dots, p_k)$, удовлетворяющее условию $xy = 1$.

Из определения следует, что 0 не может быть обратимым элементом. Имеет место

Теорема. Элемент $x \in \mathbf{Z}(p_1, p_2, \dots, p_k)$ обратим тогда и только тогда, когда $n(x) = 1$.

Доказательство. Если x – обратим, то $xy = 1$ для некоторого числа y из кольца $\mathbf{Z}(p_1, p_2, \dots, p_k)$. Тогда $n(xy) = n(1)$, поэтому $n(x)n(y) = 1$, значит, натуральное число $n(x)$ является делителем 1 в кольце \mathbf{Z} . Но единственным натуральным делителем 1 в кольце \mathbf{Z} является 1.

Обратно. Пусть $x = ap_1^{\alpha_1} p_2^{\alpha_2} \dots p_k^{\alpha_k}$ и $n(x) = 1$, тогда $|a| = 1$, следовательно, обратное число имеет вид $y = p_1^{-\alpha_1} p_2^{-\alpha_2} \dots p_k^{-\alpha_k}$, действительно, $xy = 1$.

Следствие. Число $x \in \mathbf{Z}(p_1, p_2, \dots, p_k)$ обратимо тогда и только тогда, когда $x = \pm p_1^{\alpha_1} p_2^{\alpha_2} \dots p_k^{\alpha_k}$.

Доказательство. Из доказанной теоремы следует что x обратим тогда, когда $n(x) = 1$. Это условие выполняется тогда и только тогда, когда $x = \pm p_1^{\alpha_1} p_2^{\alpha_2} \dots p_k^{\alpha_k}$ (свойство 3 нормы).

Примеры. 1. В кольце $\mathbf{Z}(2)$ обратимыми являются числа $\pm 2, \pm 2^2, \dots, \pm 2^k, \dots, \pm \frac{1}{2}, \pm \frac{1}{4}, \dots$

2. Число 3 в кольце $\mathbf{Z}(2)$ необратимо. Действительно, пусть $3 \cdot (a \cdot 2^a) = 1$, тогда $|3| \cdot |a| = 1$. Отсюда 3 является делителем единицы в кольце \mathbf{Z} . Противоречие. Значит, 3 – необратимый элемент кольца $\mathbf{Z}(2)$.

3. Число 6 является необратимым в $\mathbf{Z}(2)$. Действительно, $6 = 3 \cdot 2$. Отсюда $n(6) = 3 \neq 1$.

Простые и составные элементы кольца $\mathbf{Z}(p_1, p_2, \dots, p_k)$

Из 7 свойства отношения делимости в кольце $\mathbf{Z}(p_1, p_2, \dots, p_k)$ и следствия теоремы можно сделать вывод, что любое число x кольца $\mathbf{Z}(p_1, p_2, \dots, p_k)$ делится на каждое обратимое число. Из 6 свойства отношения делимости вытекает, что любое число $x \in \mathbf{Z}(p_1, p_2, \dots, p_k)$ делится на числа, норма которых равна норме числа x . Такого вида делители есть у каждого числа $x \in \mathbf{Z}(p_1, p_2, \dots, p_k)$, они называются тривиальными, иначе – несобственными делителями числа x .

Определение. Число x кольца $\mathbf{Z}(p_1, p_2, \dots, p_k)$ называется простым, если оно не равно 0, необратимо и не имеет делителей, отличных от тривиальных.

Определение. Число x кольца $Z(p_1, p_2, \dots, p_k)$ называется составным, если оно отлично от 0, необратимо и его можно представить в виде произведения двух необратимых в $Z(p_1, p_2, \dots, p_k)$ чисел.

Пример. Число 3 – простое в кольце $Z(2)$. Для доказательства этого утверждения покажем, что число 3 удовлетворяет всем требованиям определения простого числа кольца $Z(2)$. (1) число 3 отлично от 0; (2) 3 – необратимое число в $Z(2)$, так как $n(3) = n(3 \cdot 2^0) = 3 \neq 1$. (3) Покажем, что число 3 не имеет нетривиальных (собственных) делителей. Пусть $3 = (a \cdot 2^\alpha) \cdot (b \cdot 2^\beta) = (ab) 2^{\alpha+\beta}$ (a и b не делятся на 2). Тогда, что $n(3) = |ab|$ или $3 = |a| \cdot |b|$. Значит, $|a| = 3$ и $|b| = 1$, либо $|a| = 1$ и $|b| = 3$. Значит, делители числа 3 в $Z(2)$ являются тривиальными. Следовательно, число 3 является простым в кольце $Z(2)$.

Упражнение. 1. Покажите, что число 6 не является составным в $Z(3)$.

Решение. Действительно, $6 = 2 \cdot 3$ в Z , а в $Z(3)$ $n(6) = 2$. Значит, число 6 в $Z(3)$ необратимо. Пусть $a \cdot 3^\alpha$ (a не делится на 3) делитель числа 6 в $Z(3)$. Тогда $6 = (a \cdot 3^\alpha) \cdot (b \cdot 3^\beta)$ (b не делится на 3). Отсюда следует, что $n(6) = |a| \cdot |b|$ или $2 = |a| \cdot |b|$. Значит, $|a| = 2$ и $|b| = 1$, либо $|a| = 1$ и $|b| = 2$. Значит, один из делителей числа 6 является обратимым. Следовательно, 6 – простое число в $Z(3)$.

2. Докажите, что числа $\pm 3 \cdot 2^\alpha$ простые в $Z(2)$ для каждого значения $\alpha \in Z$. В частности, числа 6, 12, 24; $-6, -12, -24; \frac{3}{2}, \frac{3}{4}, -\frac{3}{2}, -\frac{3}{4}$ являются простыми числами в $Z(2)$.

3. Покажите, что в кольце $Z(2,3)$ число 6 является делителем 1.

Деление с остатком в $Z(p_1, p_2, \dots, p_k)$

Пусть $x = ap_1^{\alpha_1} p_2^{\alpha_2} \dots p_k^{\alpha_k}$, $y = bp_1^{\beta_1} p_2^{\beta_2} \dots p_k^{\beta_k}$ – произвольные числа из $Z(p_1, p_2, \dots, p_k)$, записанные в стандартном виде. В кольце Z разделим a на b с остатком:

$$(1) \quad a = bq + r, \quad |r| < |b| \quad \text{или} \quad r = 0.$$

При $r = 0$ a делится на b , тогда x делится на y . Делимость в кольце $Z(p_1, p_2, \dots, p_k)$ описана выше. Умножив обе части равенства (1) на $p_1^{\alpha_1} p_2^{\alpha_2} \dots p_k^{\alpha_k}$, после несложных преобразований правой части полученного равенства получим

$$ap_1^{\alpha_1} p_2^{\alpha_2} \dots p_k^{\alpha_k} = (b p_1^{\beta_1} p_2^{\beta_2} \dots p_k^{\beta_k})(q p_1^{\alpha_1 - \beta_1} p_2^{\alpha_2 - \beta_2} \dots p_k^{\alpha_k - \beta_k}) + r p_1^{\alpha_1} p_2^{\alpha_2} \dots p_k^{\alpha_k}.$$

Числа $q p_1^{\alpha_1 - \beta_1} p_2^{\alpha_2 - \beta_2} \dots p_k^{\alpha_k - \beta_k}$ и $r p_1^{\alpha_1} p_2^{\alpha_2} \dots p_k^{\alpha_k}$ представим в стандартном виде, выделив в q и r степени p_1, p_2, \dots, p_k . Тогда $x = \gamma(q_1 p_1^{\gamma_1} p_2^{\gamma_2} \dots p_k^{\gamma_k}) + r_1 p_1^{\sigma_1} p_2^{\sigma_2} \dots p_k^{\sigma_k}$, причем $n(r_1) < n(y)$ или $r = 0$. Для $x = 0$ имеем $0 = 0 \cdot b p_1^{\beta_1} p_2^{\beta_2} \dots p_k^{\beta_k} + 0$.

Таким образом, кольцо $Z(p_1, p_2, \dots, p_k)$ с нормой n , определенной условиями $n(0) = 0$; $n(ap_1^{\alpha_1} p_2^{\alpha_2} \dots p_k^{\alpha_k}) = |a|$ (a не делится ни на одно простое число p_1, p_2, \dots, p_k) является евклидовым кольцом.

Пример. Разделите в кольце $Z(2)$ число $421 \cdot 2^3$ на число $\frac{35}{2}$ с остатком.

Решение. Данные числа записаны в стандартном виде, так как 421 и 35 не кратны 2. Выполним описанный выше алгоритм.

Разделим 421 с остатком на 35 в кольце целых чисел: $421 = 35 \cdot 12 + 1$.

Умножим обе части полученного равенства на 2^3 : $421 \cdot 2^3 = 35 \cdot 2^3 + 1 \cdot 2^3$.

Запишем все числа в стандартном виде и подставим их в полученное равенство: $12 \cdot 2^4 = 3 \cdot 2^6$, остальные имеют стандартный вид.

Получим: $421 \cdot 2^3 = (35 \cdot 2^3) + 1 \cdot 2^3$.

Проверим, что последнее равенство представляет результат деления числа $421 \cdot 2^3$ на число $\frac{35}{2}$ с остатком в кольце $Z(2)$. Для этого сравним нормы чисел $\frac{35}{2}$ и $1 \cdot 2^3$: $n(\frac{35}{2}) = 35$, $n(1 \cdot 2^3) = 1$. Отсюда $n(1 \cdot 2^3) < n(\frac{35}{2})$. Все условия деления с остатком для чисел $421 \cdot 2^3$ и $\frac{35}{2}$ выполнены. При этом делении получили неполное частное $3 \cdot 2^6$ и остаток $1 \cdot 2^3$.

В силу евклидовости кольца $Z(p_1, p_2, \dots, p_k)$ в нем можно рассматривать вопросы нахождения НОД, НОК и другие, которые рассматриваются в классической теории чисел.

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

РАСКОЛДОВЫВАНИЕ РУССКОГО МИРА ПРОДОЛЖАЕТСЯ: ФЕНОМЕН ПАВЛА НОВГОРОДЦЕВА

Научное познание, по словам известного немецкого социолога Макса Вебера, постоянно занято «расколдовыванием мира», поиском рациональных объяснений всего происходящего, т.е. поиском таких объяснений, которые были бы убедительны для всех разумных существ. Для философии эта задача является очень трудной, потому что она сама должна постоянно подтверждать свою научность, чтобы не быть только субъективным умствованием или способом идеологического обоснования каких-либо частных убеждений или верований. Философия, тяготеющая к научности, может предложить свой способ «расколдовывания мира», при этом полагаясь на общечеловеческую рациональность, исторический опыт и знания смежных наук.

Процесс «расколдовывания мира» с морально-психологической точки зрения может восприниматься как *ужас* и как *освобождение*. Его ужасность (декаданс, anomia) связана с потерей прежних ценностей, идеалов и *разочарованием* в прежних авторитетах и кумирах. Рациональный скепсис рассеивает чары религиозно-мифологических фантазий и мистических видений, и нередко вызывает неприятные и болезненные состояния. Этот ужас может сопровождаться понимаем безбожности мира и вседозволенности (например, у Ф. Достоевского или Ф. Ницше) Такая негативная (нигилистическая) свобода предназначена разрушать старые, отжившие формы, расчищать забитые всяким ненужным хламом «погребя памяти» и открывать пространства для новых возможностей познания и деятельности. Так, от полудетского ужаса «расколдовывания мира» мы переходим к освобождению, к новому морально-психологическому и интеллектуальному состоянию – осмысленному желанию жить по своему, по собственным понятиям и принципам. С философско-педагогической точки зрения – это сложный процесс интеллектуально-волевого и социально-политического взросления человека и всего общества, постепенный переход к новым ступеням самостоятельности [2].

С научно-теоретической точки зрения, «расколдовывание мира» – это не категорический отказ от мифо-поэтического восприятия и объяснения окружающего мира, а признание возможности такого восприятия и объяснения как одного из возможных способов человеческого «освоения» действительности (Э. Кассирер «Философия символических форм», К. Хюбнер «Истина мифа»), но не единственного, и не единственно правильного понимания мира. Оно предполагает обнаружение возможных конкурирующих мировосприятий и мировоззрений, сосуществующих в одном пространстве и времени. А также предполагает рационально-критическое сравнение аргументов разных мировоззрений с целью нахождения наиболее убедительных оснований, способных претендовать на всеобщность и необходимость, т.е. на научность, а также на большую полезность для современной жизни.

Для современной практической философии важно обратить внимание на возрождающийся идеологический проект «русского мира», чтобы выяснить его мировоззренческие основания и показать возможные перспективы его реализации [5]. По сути, это и будет задача, связанная с «расколдовыванием русского мира». Чтобы начать это научное исследование, нужно найти наиболее характерный способ описания изучаемого явления, который бы принимался и воспроизводился бы разными авторами, представителями этого культурно-исторического мира. Значит, мы должны найти образец типичного понимания «русского мира», который позволил бы нам предпринять научно-философский анализ.

По моему мнению, таким образом может служить религиозно-философское мировоззрение известного русского правоведа Павла Ивановича Новгородцева, который, кстати, был современником Макса Вебера, и в настоящее время является очень авторитетным мыслителем как для сторонников «русского мира», так и для их противников. Для первых

важным является позднее творчество русского мыслителя, связанное с его религиозными исканиями, а вторые опираются на либерально-демократический период его научной деятельности. Таким образом, творчество П. Новгородцева интересно во многих отношениях:

1) он начинал своё научно-философское творчество как либеральный правовед-неокантианец, а закончил как консервативный, православный богослов [1];

2) он предвосхитил «белый реванш» в России, состоявшийся через 100 лет после Великой русской революции 1917 года;

3) в своих поздних статьях он чётко представил существо «русского мира» как характерную модель православного устроения, которая сейчас активно возрождается в российском обществе [4].

Какой же проект будущей России предложил П.И. Новгородцев 100 лет назад? В сжатом виде он выражен в следующем утверждении: «Прогрессивное развитие должно сочетать старое с новым, благоговейное почитание святынь с творчеством новой жизни» [3]. В основе этого проекта лежит диалектическая идея преемственного социально-исторического развития, которая имеет современное звучание в виде популярного слогана «сохраняя прошлое – создаем будущее».

При внимательном рационально-критическом осмыслении этого проекта возникают серьёзные вопросы:

Всё ли нужно сохранять из прошлого? Какие «святыни» должны быть приняты за образцы для подражания? Не будет ли свободное творчество неизбежно противоречить этим «святыням», и расширять прежние границы? Итоговый вопрос: на каких основаниях будет осуществляться преемственность от прошлого к настоящему и будущему?

Попробуем разобраться с поставленными вопросами.

1. Очевидно, что сохранять всё из прошлого глупо, бессмысленно и даже вредно, ведь в прошлом было много чего плохого, вредного и опасного. Пожалуй, сохранять нужно лучшее. Для Новгородцева – это лучшее предстаёт в виде «святынь», которые заслуживают благоговейного почитания.

2. Если сохранять нужно лучшее, которое должно выступать в качестве образца для подражания или «святынь», то требуется рациональный анализ, чтобы определить положительное содержание этих образцов и отличить их от ненужных и вредных обычаев и суеверий. Каковы эти критерии лучшего? Вопрос очень трудный. Новгородцев не решается на него отвечать, полагаясь на совершенство религиозной традиции, которая сохраняет себя многие века, и как бы на исторической практике доказывает свою правильность. Попробуем условно принять этот исторический аргумент Новгородцева, чтобы выйти к 3 вопросу.

3. Опора на традиции, и особенно на религиозные, предполагает общую консервативную настроенность сознания, которое будет настороженно и даже негативно относиться ко всему новому и непривычному, что не укладывается в жёсткие рамки религиозно-догматической традиции. Ведь «святыни» не терпят критического отношения к себе, а предполагают безусловное доверие и почитание. Возможно ли тогда совместить свободное творчество, часто нарушающее привычные нормы и границы, с жёсткими рамками религиозной, православной традиции, чтобы достичь общественного прогресса? И как это сделать? Как показывает исторический опыт, модернизационные проекты в России, начиная с Петра Великого, сопровождались борьбой с архаичными религиозными традициями, а большевистский проект вообще был атеистическим. Трудность этого вопроса, и его возможная неразрешимость, будет более понятна при рассмотрении итогового, четвёртого вопроса.

4. Какие же основания (средства) для преемственного, диалектического развития российского общества предполагает Новгородцев? Внимательный анализ самой статьи, и других поздних сочинений русского правоведа позволяет выявить целый комплекс идейных оснований и мировоззренческих установок, характерных для традиционного консервативного типа мышления. Из его размышлений следует:

Общий (государственный) интерес важнее личного. При этом Новгородцев даже допускает сравнение отдельного (автономного) человека с «пылью», если тот отрывается от своего народа и государства («от коллектива»).

Духовное важнее материального. Для юриста такая мировоззренческая установка является несколько странной, свидетельствующей о явной религиозной ангажированности и предубеждённости, не имеющей научного обоснования. Поэтому и странным кажется практический вывод Новгородцева о том, что «только любовь к своему общенародному достоянию, к своей культуре, к своему государству исцелит и всех нас, и Россию от безмерно тяжких испытаний».

Религиозная мораль важнее права и автономной морали. В этой традиционной установке проявляется романтический утопизм, который вытекает из крестьянской общинной морали. Новгородцев призывает «искоренить из своего сердца эгоизм» (требующий права) во имя высшей идеальной связи со своим народом и государством. Он призывает к «самозабвенному и благоговейному склонению» перед родиной и её святынями. Автономная мораль, по его мнению, порождает отщепенство и ведёт к распаду традиционного социума. Именно религиозная мораль учит рассматривать государство как «дело Божье», которому должны быть подчинены все «пылинки», чтобы обрести в этом сакральном целом свою силу и высшее значение. Новгородцев поясняет: «Истинный патриотизм утверждается на одинаковом подчинении всех частей народа идее государства как дела Божьего».

Традиция важнее новации. Эта традиционная консервативная установка свидетельствует о том, что сохранение государства в любых его формах (даже деспотической) является приоритетным для русского правоведа. Он утверждает, что нужно «искоренить отщепенство от государства» из общественного сознания через обязательную веру в религиозные святыни. Из этого следует, что новации и любое свободное творчество, особенно нравственно-религиозного и политико-правового характера, должно быть под жёстким контролем со стороны государственных институтов, включая церковные, чтобы не допустить расшатывания вековых традиций. Будет ли тогда возможным обновление общественной жизни и прогрессивное развитие? Наверное, нет.

Религиозная вера важнее знаний. По мнению Новгородцева, разум и воля человека ограничены в своих возможностях, и не могут претендовать на всеведение и всемогущество; они лишь могут усилить в человеке гордыню («гордое самообольщение ума человеческого»). Поэтому необходимо обуздать амбиции разума и подчинить его религиозной вере, иначе разум может прийти к атеизму и вседозволенности, которые разрушают устаревшую государственность. В этой установке русский правоведа явно отказывается от рационального, научного способа мышления и демонстрирует догматично-консервативное умонастроение, которое по своей сути является феодальным, и не соответствующим новой эпохе ускоренной модернизации. Историческим подтверждением этого является массовый отказ российского общества от прежней религиозности после революции 1917 года.

Итак, подводя некоторый итог анализу мировоззренческих оснований П. И. Новгородцева, мы можем отметить явный конфликт между его декларативными либерально-демократическими целями в виде признания свободы, достоинства каждого человека и консервативно-феодальными средствами достижения этих целей. Этот конфликт достаточно типичен для российских интеллектуалов и общественно-политических деятелей, и каждый раз приводит к тому, что намечаемые цели (казалось бы, хорошие, человеческие) остаются не реализованными. Очевидно, что *причина этого в несоответствии средств намеченным целям.* Так, если средства являются традиционными, догматичными, устаревшими, то и достигаемые ими результаты будут соответствовать именно этим реальным средствам, а не предполагаемым, идеальным целям.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Жуков, В. Н. Русская философия права: от рационализма к мистицизму : монография / В. Н. Жуков. – Москва : Юрлитинформ, 2013. – С. 270–296.
2. Мясников, А. Г. Право на ложь как ловушка для свободы / А. Г. Мясников // Политические исследования. – 2017. – № 5. – С. 174–186.
3. Новгородцев, П. И. О путях и задачах русской интеллигенции / П. И. Новгородцев. – URL: <http://www.vehi.net/deprofundis/novgorodcev.html>
4. Новгородцев, П. И. Существо русского православного сознания / П. И. Новгородцев // Православие и культура : сб. ст. под ред. В. В. Зеньковского. – Берлин : Русская книга, 1923. – С. 6–23.
5. Смыслы и ценности русского мира : сб. ст. и материалов круглых столов, организованных фондом «Русский мир» / под ред. В. Никонова. – Москва, 2010.

Ольга Михайловна Назарова

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

Оксана Алексеевна Попова

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

Анна Вячеславовна Аверьянова

г. Пенза, e-mail: averyanova-anna@yandex.ru

РАЗВИТИЕ САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Последние десятилетия определили наиболее приоритетные направления в образовательной системе РФ. Одним из них в числе важнейших является проблема психологического здоровья и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Все общественные новообразования приводят к росту эмоциональной напряженности у детей, что влечет за собой возникновение у них разновариативных проблем личностного характера. Дети страдают неуверенностью в себе/самоуверенностью, застенчивостью/чрезмерным стремлением показать себя, агрессией, жестокостью, что в общем и целом отражается на неадекватности самооценки и самовосприятия.

Дети с ограниченными возможностями не исключение. Исследования в этой области показывают, что у детей с ОВЗ проблемы такого рода связаны не только с наследственностью, но и с невозможностью реализовать себя в социуме: их коммуникативная сфера ограничена, взаимоотношения со сверстниками деформированы, в разы уменьшена самостоятельная совместно – раздельная деятельность.

Важнейшим элементом в формировании личности ребенка с ОВЗ является развитие адекватной самооценки, которая необходима человеку для регуляции как своего поведения, так и для самоопределения.

Самооценку можно считать показателем сформированности того, насколько личность осознает свою индивидуальность и свою социальную роль.

На сегодняшний день важной задачей для специалистов, участвующих в организации и реализации учебно-воспитательного процесса для детей с ОВЗ стоит деятельность, направленная на закрепление в их сознании положительных мыслей, стараясь сгладить их ощущения «неполноценности». Именно это приводит к возможности формирования полноценной личности [1, 2].

Для того чтобы ребенок с ОВЗ развивался гармонично, то есть мог адаптироваться к изменяющимся условиям жизнедеятельности в социуме, по возможности изменять их самому, при этом совершенствоваться в личностном плане. Все это возможно лишь при условии, что будут предложены оптимальные механизмы и технологии формирования личностных компонентов у ребенка с ОВЗ и адекватной самооценки в том числе.

На сегодняшний день, согласно статистическим данным, только в нашей стране рождается более тридцати тысяч детей с ограниченными возможностями здоровья, 75% из которых имеют инвалидность. Что такое инвалидность в социальном отношении? Инвалидность – это достаточно существенное ограничение, в привычных для каждого здорового человека, вопросах жизнедеятельности. Инвалидность – это то, что способствует социальной дезадаптации, что выражается в общих нарушениях в развитии, в затруднениях относительно самообслуживания, общения, обучения и, наконец, сложности при овладении в будущем профессиональными навыками [3].

Для эффективного освоения детьми с ОВЗ социальным опытом необходимо плановое, своевременное включение их в существующую систему общественных взаимоотношений, что предполагает создание обществом определенных дополнительных условий, например реализация специальных программ, создание специальных центров по реабилитации (Дом Вероники г. Пенза, Областной социально-реабилитационный центр для детей и молодых инвалидов в п. Кичкилейка), открытие специальных учебных заведений и т.д.

Но реализация действий по созданию данных условий должна осуществляться согласно закономерностям, задачам и сущности процесса социальной реабилитации.

Российская социальная политика, ориентированная на лиц с ОВЗ, основана сегодня на основе медицинской модели инвалидности. Исходя из этой модели, инвалидность рассматривается как недуг, заболевание, патология.

Подобная модель ослабляет социальную позицию ребенка с ОВЗ, снижает его социальную значимость, обособляет от «нормального» детского сообщества, усугубляет его неравный социальный статус, обрекает его на признание своего неравенства, неконкурентности по сравнению с другими детьми, что естественно снижает его самооценку и накладывает негативный отпечаток на формирование самосознания ребенка-инвалида.

Следствием реализации обществом и государством описанной модели будет изоляция ребенка с ОВЗ от общества в специализированном учебном заведении, развитие у него пассивно-иждивенческих жизненных ориентаций.

Одной из актуальных на сегодняшний день проблем в психологии является изучение самооценки детей и подростков с ОВЗ. Изучение именно этого вопроса дает многоаспектный материал для понимания личности детей, что необходимо для интегрирования их в общество впоследствии.

Психологическая модель самооценки, представленная на рисунке 1, наглядно показывает, что ее адекватное функционирование возможно только при условии сформированности на определенном уровне основных структурных составляющих, таких, как целеполагание, идеальное Я, и рефлексия. Каждая из составляющих динамически взаимосвязана с другими структурными образованиями самооценки и проявляет себя неким образом. Так, свойственные личности на ранних этапах ее становления притязания на признание окружающих и определенная степень их насыщения способствуют формированию у индивида чувства самоидентичности [5, 6].



Рис. 1. Психологическая модель самооценки

Психологический аспект проблемы лиц с ОВЗ отражает как личностно-психологическую ориентацию самого инвалида, так и эмоционально-психологическое восприятие вопросов об инвалидности в социуме в целом. Лица с ОВЗ относятся к категории так называемого маломобильного населения и являются социально малозащищенной, социально уязвимой частью общества. Это связано, прежде всего, с дефектами их физического состояния, вызванного заболеваниями, приведшими к инвалидности, а также с имеющимся комплексом сопутствующей соматической патологии и с пониженной двигательной активностью. Помимо этого, в большей степени социальная незащищенность этой группы населения связана с психологическим фактором, который формирует их отношение к обществу и затрудняет адекватный контакт с ним.

Психологические проблемы возникают исходя из степени изолированности детей-инвалидов от внешнего мира, исходя из особенностей патологий у них, исходя из неспособленности для них условий окружающей среды, исходя из заострения характерологических особенностей в результате развития заболевания. Именно эти нюансы приводят к возникновению у лиц с ОВЗ эмоционально-волевых расстройств, к изменениям поведения.

Самооценка детей-инвалидов, преимущественно, неадекватная. Но следует отметить, что мнения психологов по этому вопросу расходятся, так как она может быть либо

заниженной, либо завешенной. Этот факт объясняется, в первую очередь, ограничением в общении.

Анализируя результаты реализованных исследований в данной области целесообразно говорить о том, что у лиц с ОВЗ преобладает преимущественно, завышенная самооценка. Различий между самооценкой девочек и мальчиков нет. Дети с ОВЗ низко оценивают следующие качества: здоровье, внешность, но ими высоко оценивается умственное развитие, оптимизм, чувство юмора, умение располагать к себе окружающих [4].

Самооценка влияет на организацию поведения ребенка, на его общение, отношения с другими людьми. Так как у лиц с ОВЗ встречается, в основном, неадекватно завышенная самооценка, а при завышенной самооценке человек, как правило, высокомерен, груб, непримирим, неадекватен при восприятии окружающих, то именно набор перечисленных качеств чаще всего характерен при общении с другими людьми у большинства детей с нарушениями.

Необходимо отметить также, что высокая оценка родителей переходит в самооценку ребенка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Борисова, Н. В. Инклюзивное образование: право, принципы, практика / Н. В. Борисова, С. А. Прушинский. – Владимир : Транзит-ИКС, 2009. – 412 с.
2. Варенова, Т. В. Коррекция развития детей с особыми образовательными потребностями : учеб.-метод. пособие / Т. В. Варенова. – Москва : Форум, 2015. – 272 с.
3. Голиков, Н. А. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с особыми образовательными нуждами в условиях массовой школы: дети-инвалиды в общеобразовательной школе / Н. А. Голиков // Педагогическая техника. – 2016. – № 6. – С. 93–99.
4. Гудкова, Т. В. Формирование коммуникативной компетенции учащихся с ОВЗ: из опыта работы / Т. В. Гудкова, М. А. Тверетина // Сибирский учитель. – 2016. – № 1. – С. 37–40.
5. Лаврух, Н. А. Особенности формирования и коррекции самооценки младших школьников с ОВЗ / Н. А. Лаврух // Современная педагогика. – 2012. – № 1.
6. Ларина, А. Б. Формирование познавательной самооценки учащихся в начальной школе / А. Б. Ларина. – Калининград : КОИРО, 2011.

УДК 373.3

Нина Ильинична Наумова

г. Пенза, e-mail: Gipnozzz@yandex.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КЕЙС-МЕТОДА В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ОРФОГРАФИИ

Реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта предполагает широкое использование в образовательном процессе современных педагогических технологий.

Одной из таких технологий, которая удачно соединила в себе элементы развивающего и проблемного обучения, дискуссионный метод и работу с информацией, является кейс-технология (кейс-метод).

Основные характеристики данной образовательной технологии известны: в её основу положена жизненная (или приближенная к жизненной) ситуация, которая дает толчок к пониманию проблемы, для решения которой учащиеся вовлекаются в активную информационную, творческую, коммуникативную деятельность. Обучение с помощью кейс-технологии предполагает решение детьми задач-ситуаций (кейсов): учащиеся анализируют ситуацию и совместными усилиями вырабатывают практическое решение. Для организации такого обучения разрабатывается кейс, комплекс информационно-методических материалов, подобранных и скомпонованных учителем. В кейс входят:

- 1) описание случая, фактов, инцидента;
- 2) характеристика проблемы, задачи;

3) информационно-справочные материалы, ссылки на Интернет-источники, инструкции учителя по выполнению задания.

В данной статье остановимся на возможностях применения кейс-метода в начальном языковом образовании при обучении младших школьников орфографии. Использование названной технологии нацелено на овладение учащимися двойным содержанием: с одной стороны, они более мотивированно и осознанно овладевают орфографическими знаниями и умениями, более глубоко понимают их практическую значимость, а с другой – совершенствуют такие умения, как выявление, отбор и решение проблем; работа с информацией, работа с предположениями и заключениями, оценка альтернатив, принятие решений, умение работать в группе.

При разработке кейсов нами был отобран ряд методов данной технологии, которые, на наш взгляд, могут быть адаптированы к обучению орфографии. Это метод инцидента, разбор деловой корреспонденции и метод игрового проектирования [см. 1]. В результате конкретизации названных методов у нас получились кейсы, в основу которых положен «орфографический инцидент», разбор результатов письменных работ учащихся «другого класса другой школы», проектирование учащимися эффективных средств отработки собственных орфографических ошибок.

Рассмотрим подробнее каждый из предлагаемых разновидностей кейсов.

В кейс-заданиях, которые основываются на методе инцидента, исходным моментом выступает случай, происшествие, столкновение, обычно неприятного характера. В нашем варианте кейса – этот инцидент носит орфографический характер. Под «орфографическим инцидентом» мы понимаем такое нарушение орфографических норм, которое приводит к коммуникативной неудаче, сопровождающейся протестом, причем, этот протест может быть выражен в активных действиях против орфографической безграмотности. Задача учащихся – найти способы устранения коммуникативной неудачи и её недопущения в дальнейшем. В кейсе учащимся предлагаются материалы для наблюдения, орфографические справочники, позволяющие выявить орфографические нормы и разрешить общественный конфликт, вызванный орфографической безграмотностью.

Пример кейса, опирающегося на «орфографический инцидент».

Описание инцидента

На одной из улиц города появилось объявление «Продаётся дом на слом». На следующий день это объявление было сорвано и демонстративно брошено на дорожку около забора, где оно висело. Кроме того, был зачеркнут слог «ца». Хозяева дома вновь повесили объявления о продаже дома, но внесли исправление «Продаётся дом на слом». Объявление вновь было сорвано.

Практическое задание

– Попробуйте на основе имеющихся у вас материалов найти способ решения данной проблемы и помочь хозяевам дома написать правильное объявление.

Возможные пути решения: попробуйте сформулировать это правило на основе анализа образцовых примеров или воспользуйтесь справочной литературой, предварительно установив, где находится «опасное» место.

Дополнительные материалы для решения задачи: орфографический справочник, материалы для наблюдения, материалы для осмысления «орфографического инцидента», а также ресурсы сети Интернет.

Материалы для наблюдения и задания-помощники работы с ними

Прочитайте предложения: 1) Мальчики возвращаются из школы. 2) Нам пора возвращаться домой.

– Установите, в какой части слова находится эта орфограмма? На месте каких звуков? От чего зависит выбор *ться* или *тсья*?

– Составьте алгоритм действия при выборе букв на месте [ца].

– Как должно было быть написано объявление в соответствии с выявленными вами закономерностями орфографии?

Материалы для осмысления орфографического инцидента

– Можно ли считать культурным поведение тех, кто решил восстановить орфографическую справедливость?

– Как следует относиться к орфографической ошибке в записи, которая предназначена для общественного прочтения?

Работая с материалами кейса, группа учащихся должна выбрать путь получения нужной информации, коллективно на основе полученных сведений попытаться составить грамотное объявление и обсудить этичность поступка того, кто выражал протест против безграмотности авторов объявления. Кроме того, ребята обсудят возможные пути борьбы с орфографическими ошибками.

Таким образом, при решении задачи кейса учащиеся осознают значимость получаемых орфографических знаний, а в процессе их получения развивают логические умения, способность самостоятельно добывать информацию, умение сотрудничать и общаться.

Реализации кейс-технологии на уроках орфографии будет способствовать и адаптация *метода разбора деловой корреспонденции*. Этот метод основан на работе с документами и бумагами, относящимися к той или иной организации, ситуации, проблеме. Согласно этому методу, учащиеся получают пакет документов, которые свидетельствуют о наличии сложной ситуации, мотивирующей учеников на поиск выхода из неё. При этом ученики выступают в роли лиц, принимающих решение.

Данный метод был положен нами в основу разработки кейса *«Работа с копиями проверенного диктанта»*: в данный кейс были включены копии проверенного учителем контрольного диктанта учащихся «из другого класса другой школы». По мнению учителя, ребята этого класса плохо справились с написанием контрольного диктанта.

Практическое задание: проанализировать допущенные учащимися ошибки, установить не освоенные ими правила орфографии, подобрать или придумать задания для отработки ошибочных написаний и составить материалы для самопроверки учащимися выполненных заданий.

В данный кейс вошли орфографический справочник, учебник по русскому языку, дидактические пособия, содержащие задания для отработки.

Очевидна направленность заданий кейса на тренировку в выполнении орфографических действий, но главным образом, на развитие у детей аналитических способностей, умения работать с различными информационными источниками.

Продуктивным методом в работе над орфографией является метод игрового проектирования. Суть этого метода заключается в совершенствовании или создании объектов для решения реально существующей проблемы. Учащиеся делятся на группы, каждая из которых разрабатывает свой проект. В качестве варианта работы этим методом на материале орфографии может быть предложена модель кейса по организации проекта, направленного на отработку и предупреждение ошибок.

Составляющими этого кейса является описание типичной орфографической ситуации, которая может иметь место в любом классе. Особенность этой ситуации – наличие значительного количества ошибок в тетрадях учащихся.

Задача, которая вытекает из указанной ситуации, заключается в том, чтобы создать эффективное средство для отработки ошибок и их дальнейшего предупреждения. Таким средством может стать разработка дидактической игры. (Благодаря ей, процесс работы над ошибками не будет таким нудным и неинтересным.)

Для работы над проектом в кейс включается информация о разновидностях дидактических игр, их примеры, шаблоны.

Данный проект был апробирован на практике учителем гимназии № 53 г. Пензы В. Корольковой. Учащиеся, работая с материалами кейса, собрали, классифицировали свои ошибки, и со словами, в которых эти ошибки были допущены, разработали варианты карточных игр «Долой ошибки! Да здравствует игра!». Результатами работы над заданиями кейса, согласно исследованиям учителя, стали повышение мотивации к изучению орфографии, рост желания сотрудничать при выполнении работы, усиление стремления к самостоятельности при выполнении заданий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Козырева, Л. Метод кейс-стади и его применение в процессе обучения учащихся / Л. Козырева. – Москва : Просвещение, 2005. – 106 с.

Ирина Евгеньевна Никитина
г. Пенза, e-mail: ir.nikiti98na@yandex.ru

ПРОБЛЕМЫ ДЕТСТВА В ПУБЛИКАЦИЯХ С. Н. ФЕВРАЛЕВОЙ

В рамках нашего исследования рассмотрим, как отражаются проблемы детства в публикациях известного пензенского журналиста С. Н. Февралевой. Светлана Николаевна работает в сфере журналистики с 1974 года. В настоящее время она является заместителем главного редактора по выпуску областной общественно-политической газеты «Пензенская правда». Обратимся к материалам С. Н. Февралевой в сборнике «Пространство любви», в которых находят отражение проблемы детства. Следует отметить, что «Пространство любви» – это совместный проект редакции областного периодического издания и кафедры «Журналистика» Педагогического института им. В. Г. Белинского ПГУ. В хрестоматии представлены публикации, собранные автором за 30 лет работы. Книга получила название по заголовку одного из материалов.

Как известно, средства массовой информации – мощный ресурс в актуализации и решении социальных проблем. Журналисты могут мобилизовать аудиторию, направлять и просвещать её, проводить мысль о необходимости участия в судьбах детей. В периодической печати поднимаются проблемы детства в разных аспектах: соблюдение и нарушение прав ребёнка, домашнее насилие, преступность среди несовершеннолетних, сиротство, усыновление, проблемы детей-инвалидов, незаконной вакцинации детей и другие [2, 222]. М. С. Штейман отмечает, что от стабильности положения детей зависит развитие России в настоящее время, в будущем и в современной глобальной цивилизации. Важная роль в решении задач детства и организации условий, необходимых для реализации прав детей, отводится именно СМИ [8, 22].

Рассмотрим, как отражена детская проблематика в материалах С. Н. Февралевой. В очерке «Пространство любви» освещается работа одного из первых семейных детских домов. Такой тип детских домов стал реализовываться согласно Постановлению совета министров СССР от 17 августа 1988 года № 1022 «О создании детских домов семейного типа». В данном документе отмечалось, что принципиально новой формой для воспитания сирот должен стать детский дом семейного типа. Такие учреждения обязаны помочь каждому ребёнку обрести чувство уверенности в своих силах, убежденности в том, что он необходим людям, «выработать у него полезные качества для участия в производственной и общественной жизни страны» [1, 327–331]. В материале «Пространство любви» автор повествует о семье Селезнёвых, Александре и Ларисе, которые воспитывают 10 детей – своих и приёмных: «Детей Селезнёвы взяли маленьких и очень больных. Лариса по профессии медик и, выбирая детей, чутьём угадала, кого надо просто спасать от гибели» [5, 43]. На новоселье к Селезнёвым приехал Альберт Лиханов – председатель правления Российского детского фонда, писатель, инициатор идеи создания семейных детских домов. «Для формирования любви нужно пространство. И я думаю, что вот эти просторы, которые дети будут видеть из окон своего дома, сформируют у них любовь к Родине», – отметил он [5, 44].

В очерке «Седьмое небо» С. Н. Февралёва также затрагивает проблему семейных детских домов. В центре внимания автора – семья Анатолия и Евдокии Кузиных: «Кузины брали только «отказных» детей, а это, как правило, дети совсем пропавших родителей и, значит, очень и очень больные, ослабленные. В государственных детдомах им трудно восстановиться – только индивидуальный уход-подход, только домашнее тепло могут уравновесить их обделённость судьбой и природой» [7, 46]. Автор говорит о том, что Кузины – великодушные, самоотверженные люди, ведь далеко не каждый смог бы решиться на такой шаг – усыновить детей. «Но «другая» женщина и детей бы ни за что не взяла – чужих да больных. Сколько нас, «других»?», – рассуждает автор [7, 47].

Материал «Живите достойно!» посвящён встрече автора с Кузиными через 13 лет после написания очерка «Седьмое небо». С. Н. Февралёва повествует о том, что изменилось в семье Кузиных за это время, как сложилась судьба приёмных детей: «Сегодня дома остались Виталик, Саша и Наталья – они учатся в школе. Остальные уже взрослые» [4, 49].

Автор очерка поднимает проблему воспитания детей. С. Н. Февралёва пишет о том, что в этой семье родителям удалось вырастить детей достойными людьми: «Миша теперь служит в армии. Старшая, Вика, окончила педагогическое училище, вышла замуж, родила дочку. Красавица Оксана поступила в педуниверситет. Денис теперь студент эстрадного отделения училища культуры и искусств – играет на трубе» [4, 49]. Завершают очерк слова Евдокии Кузиной: «И некогда мне о себе думать. Я за них за всех перед Богом отвечаю» [4, 49].

В материале «Где ваши мамы? В дальних странах...» автор обращает внимание на проблемы сиротства, работы детских домов, усыновления российских детей иностранцами. «Родина, лишённая материнских прав... Это очень больно. Но воспитатели и нянечки радовались, провожая своих воспитанников на чужбину: там их прооперируют, вылечат. Тогда это казалось самым главным», – пишет С. Н. Февралёва [3, 50]. В очерке автор отмечает, что практика усыновления российских детей иностранцами просуществовала до 2012 года, «пока отдельные американские семьи жестоким отношением к детям не скомпрометировали саму идею» [3, 50].

В публикации «С мечтой о гнёздышке» С. Н. Февралёва поднимает проблемы детских домов, детей-сирот, их усыновления, в том числе иностранцами. Автор повествует о Лопуховском детском доме, его воспитанниках. Журналист пишет об Алексее Богомазове – талантливом в иконописи мальчике, усыновлённом американской семьёй: «Говорят, детские молитвы обязательно доходят до Бога. А Лёша, видно, хорошо молился» [6, 63]. Также автор повествует о других ребятах, воспитывающихся в детском доме. «Лопуховский детский дом воистину образцовый: всё устроено по уму, всё для детей. Не случайно здесь беспрестанно звучит слово «мама». Дети только так обращаются к своим воспитателям, учителям и нянечкам», – отмечает С. Н. Февралёва [6, 66]. Автор пишет об устройстве детского дома, его особенностях, хороших условиях для жизни. Подводя итог, журналист отмечает, что никакой детский дом не заменит ребёнку семью: «Детский дом – это одно большое гнездо, где дети-птёнычки растут, набираются сил. Но каким бы оно ни было уютным, как бы сытно и весело в нём не жилось, каждый из его обитателей мечтает о своём гнёздышке. Так устроен человек – существо семейное» [6, 67].

Таким образом, в публикациях С. Н. Февралевой проблемы детства находят отражение в различных аспектах. Журналист пишет о таких явлениях, как сиротство, детские дома, жизнь детей в казенных государственных учреждениях, усыновление детей, в том числе иностранными гражданами, воспитание. Отметим, что тексты С. Н. Февралевой оказывают эмоциональное воздействие на читателей с целью вызвать сочувствие, жалость к детям-сиротам, сострадание к ним, а, возможно, привлечь читателей к активным действиям – помочь нуждающимся. Материалы журналиста пробуждают у читателей уважение к приемным родителям и создателям семейных детских домов, которые облегчают жизнь сирот и, несмотря ни на что, дают достойное воспитание детям.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. О создании детских домов семейного типа : постановление Совета министров СССР № 1022 от 17 августа 1988 г. // Семейное законодательство : сб. нормативных актов и документов / сост.: И. В. Аксенова, П. В. Крашенинников. – Москва : Спарк, 1995. – 462 с.
2. Проблематика СМИ: Информационная повестка дня : учеб. пособие для студентов вузов / под ред. М. В. Шкондина, Г. С. Вычуба, Т. И. Фроловой. – Москва : Аспект Пресс, 2008. – 316 с.
3. Февралева, С. Н. Где ваши мамы? В дальних странах... / С. Н. Февралева // Пространство любви. – Пенза, 2018. – С. 50.
4. Февралева, С. Н. Живите достойно / С. Н. Февралева // Пространство любви. – Пенза, 2018. – С. 49.
5. Февралева, С. Н. Пространство любви / С. Н. Февралева // Пространство любви. – Пенза, 2018. – С. 43.
6. Февралева, С. Н. С мечтой о гнёздышке / С. Н. Февралева // Пространство любви. – Пенза, 2018. – С. 63.
7. Февралева, С. Н. Седьмое небо / С. Н. Февралева // Пространство любви. – Пенза, 2018. – С. 46.
8. Штейман, М. С. Проблемы детства в зеркале российских массмедиа / М. С. Штейман // Новейшие достижения и успехи развития гуманитарных наук : сб. науч. тр. по итогам Междунар. науч.-практ. конф. – Краснодар, 2018. – 35 с.

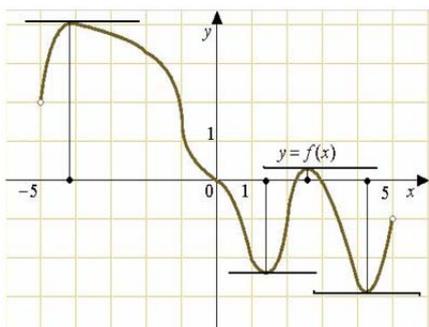
Ольга Геннадьевна Никитина

г. Пенза, e-mail: nikitina1005@mail.ru

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «ПРИМЕНЕНИЕ ПРОИЗВОДНОЙ К ИССЛЕДОВАНИЮ ФУНКЦИЙ»

Чтобы успешно сдать ЕГЭ по математике, выпускники должны уметь оперировать с функциями и их графиками. Эти умения необходимы для выполнения заданий № 2, 7 и 12 тестовой части ЕГЭ профильного уровня, а также заданий № 15 и 18 повышенного уровня сложности. По данным Федерального института педагогических измерений в 2018 г. с заданиями № 1–8 успешно справились более чем 50 % сдававших ЕГЭ профильного уровня. Однако с седьмым заданием справились только 47,9 %, то есть менее половины сдававших. Более 60 % писавших профильную математику в 2018 году набрали от шести до одиннадцати первичных баллов. Что соответствует 27–56 тестовым баллам. То есть из двенадцати заданий с кратким ответом эти выпускники справились не более чем с одиннадцатью заданиями. Причем если из этих выпускников с заданиями № 1–8 справляются от 76 до 99 %, то с заданиями № 7 и 8 справляются от трети до половины школьников, набравших от 27 до 56 тестовых баллов. Вместе с тем надо иметь в виду, что умение исследовать функцию может пригодиться и при решении № 17 («экономической задачи»), а умение «читать» графическую картинку часто бывает чрезвычайно полезно при решении заданий с параметром. Остановимся на задании № 7. Выполнение этого задания не требует от выпускника больших затрат времени, но требует, кроме знаний, естественно, внимательности при прочтении задания. Именно невнимательным прочтением условия седьмого задания во многом вызваны ошибки при его выполнении. Наиболее частая ошибка состоит в том, что выпускники при прочтении условия не акцентируют внимание на том, дан ли на рисунке график функции или график ее производной. Обратим внимание на следующие пары задач. При беглом прочтении они могут показаться ученику одинаковыми. Но это не так!

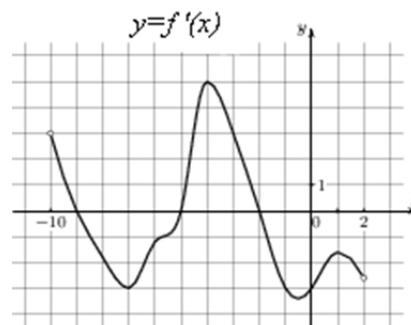
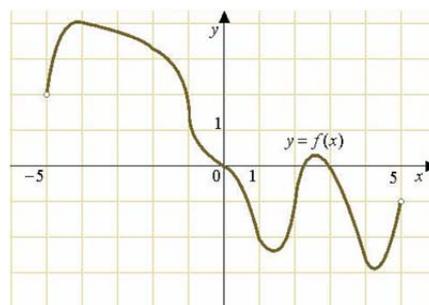
1.1. На рисунке изображен график функции $y = f(x)$, определенной на интервале $(-5; 5)$. Найдите количество точек, в которых касательная к графику функции параллельна прямой $y = 6$ или совпадает с ней.



Решение. Прямая $y = 6$, о которой идет речь в условии, параллельна оси Ox . Следовательно касательная к графику функции также должна быть параллельна оси Ox . Это условие выполняется для точек экстремума функции. Таких точек на рисунке четыре (они отмечены на оси Ox).

1.2. На рисунке изображен график $y = f'(x)$ – производной функции $f(x)$, определенной на интервале $(-10; 2)$. Найдите количество точек, в которых касательная к графику функции $y = f(x)$ параллельна прямой $y = -2x - 11$ или совпадает с ней.

Эта задача по формулировке похожа на предыдущую. Но это принципиально другая задача! Здесь на рисунке изображен график $y = f'(x)$ – производной функции $f(x)$.



Решение. Касательная к графику функции $y = f(x)$ в точке с абсциссой x_0 параллельна прямой $y = kx + b$ (или совпадает с ней), если $f'(x_0) = k$.

Угловой коэффициент прямой $y = -2x - 11$ равен -2 .

Поэтому нас интересует число решений уравнения $f'(x_0) = -2$. Из рисунка хорошо видно, что число решений этого уравнения равно пяти, то есть производная принимает значение -2 в пяти точках интервала $(-10; 2)$.

Приведем еще примеры «парных» заданий, которые часто путают выпускники.

2.1. Дан график производной некоторой функции. Требуется определить количество точек экстремума этой функции на указанном промежутке.

2.2. Дан график функции. Требуется определить количество точек экстремума этой функции на указанном промежутке или сумму точек экстремума этой функции.

3.1. Дан график первообразной некоторой функции. Требуется найти количество решений уравнения $f(x) = 0$ на заданном отрезке.

3.2. Дан график функции. Требуется найти количество решений уравнения $f'(x) = 0$ на заданном отрезке.

Это далеко не все примеры «парных» заданий, имеющих принципиально разные решения. Невнимательное прочтение их условия, неумение проанализировать эти условия, перевести для себя условие задачи с «графического» языка на «формальный» язык приводит к досадным ошибкам на экзамене.

В 2017 году задание № 7 проверяло умение применять производную к исследованию функции. Был дан график функции, на оси абсцисс отмечено несколько точек, в ответе предлагалось указать, в скольких из отмеченных точек производная функции положительна. По данным ФИПИ с этим заданием справилось около 69% выпускников. Вместе с тем 24 % выпускников в ответ указали число точек, в которых положительно не значение производной, а значение функции.

Другая проблема – недостаток графических представлений школьников и недостаточные навыки в применении производной к исследованию функций. Ведь чтобы по графику производной найти точку экстремума или по графику функции дать характеристику ее производной необходимо уметь переформулировать условие с формального языка на графический и наоборот.

Решить эту проблему поможет лишь усиленная работа с графиками. Ведь именно графические представления в данном случае тесно связаны с понятийной стороной вопроса о поведении функции и ее производной. При этом нельзя ограничиваться отработкой лишь заданий, аналогичных заданиям открытого банка заданий ЕГЭ. Понятно, что можно и нужно использовать эти задания. Но при изучении материала о применении производной к исследованию функций необходимо использовать и другие задания, прямые аналоги которых не встречаются на ЕГЭ.

На наш взгляд при изучении применения производной к исследованию функций будут полезны следующие типы заданий.

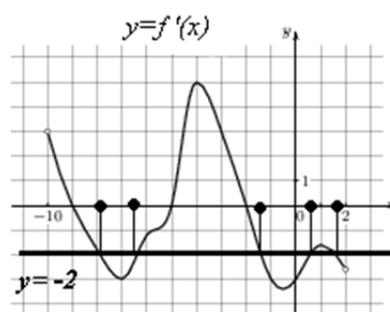
1. Дан график производной некоторой функции. Найдите промежутки возрастания и убывания функции, точки ее максимума и минимума, промежутки выпуклости и вогнутости. Постройте схематически график функции, производная которой имеет график, изображенный на рисунке.

2. Дан график функции. Постройте схематически графики ее первой и второй производной.

3. Дана производная функции, например, $f'(x) = \begin{cases} 3x+1, & x \leq 1, \\ -2x+6, & x > 1 \end{cases}$. Постройте ее график

и график второй производной, восстановите по этим графикам график функции, задайте построенную функцию аналитически.

Подобные задания помогут составить верное представление об уровне знаний и умений школьников по изучаемой теме. Задания, подобные приведенным, будут полезны и



студентам-первокурсникам, будущим учителям математики, при изучении темы «Применение производной к исследованию функций» [1, 153].

Работу над подобными заданиями полезно организовать в виде работы в малых группах. Это даст возможность поучаствовать в работе всем учащимся. Задания для групп можно дать одинаковое, а затем сравнить и обсудить выполнение задания каждой из групп, обратив особое внимание на возможные различия в полученных результатах и их объяснении.

Работа в малых группах помогает практиковать навыки межличностного общения (в частности, умение активно слушать, вырабатывать общее мнение, разрешать возникающие разногласия) [2, 148]. А предложенные выше задания как нельзя хорошо подходят для организации групповой работы, как школьников, так и студентов. Построенные в группах графики могут отличаться, кроме того в одной и той же группе могут быть предложены разные графики. Группе придется обосновать свое решение, сравнить его с другими, обратить внимание на схожесть и различие предложенных вариантов графиков и объяснить, чем это вызвано. Такая работа позволяет вести диалог, как преподавателя с обучающимся, так и обучающихся друг с другом. Это способствует активизации их познавательной деятельности, лучшему и более глубокому и осознанному усвоению изучаемого материала.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Никитина, О. Г. О некоторых особенностях организации устной работы со студентами на занятиях по математическому анализу / О. Г. Никитина, Н. Д. Никитин // Педагогический институт им. В. Г. Белинского: традиции и инновации : сб. ст. науч. конф., посвящ. 78-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета / под общ. ред. О. П. Суриной. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2017. – С. 153–156.

2. Никитина, О. Г. Использование проблемных ситуаций на занятиях по математическому анализу / О. Г. Никитина, К. А. Курзакова, Е. В. Лягина // Педагогический институт им. В. Г. Белинского: традиции и инновации : материалы науч. конф., посвящ. 79-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета / под общ. ред. О. П. Суриной. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2017. – С. 148–152.

УДК 37.068

Мария Дмитриевна Обушникова

г. Пенза, e-mail: Obushnikova319@gmail.com

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЕЖНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ В СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЕ

Фундаментом для изучения современных тенденций в развитии молодежных общественных объединений в социальной сфере является анализ теоретических подходов и эмпирические исследования в области изучения молодежной политики и социологии молодежи. Деятельность молодежных общественных объединений как субъекта социальной работы можно разделить на профессиональную и непрофессиональную [1, 4].

Непрофессиональной является деятельность, направленная на помощь лицам, находящимся в трудной жизненной ситуации добровольно, без профессиональной специализации. Такой вид помощи в нашем обществе является традиционным. Предпосылками к такой форме являлись благотворительные церковные организации или женские общества, работа которых основывалась на вере и эмоционально-личностном отношении к нуждающимся. Общественное объединение может выступать как самостоятельная единица, быть незарегистрированной организацией и действовать на добровольной основе. Чаще всего это добровольческие (волонтерские) объединения, которые оказывают ситуативную помощь.

Профессиональной помощью является деятельность молодежных объединений, которая базируется на знаниях, профессиональной деятельности, реализуемой через функционирование целого ряда специализаций, направленных на решение медицинских, юридических, экономических, воспитательных и других проблем человека. Такие организации

могут быть узконаправленными по своей деятельности, оказывать поддержку определенной группе населения. Молодые люди, являясь членами объединения, могут иметь образование социального работника, психолога, педагога. Такие общественные объединения могут базироваться и финансироваться за счет учреждений или социальных центров. Популярными сегодня являются молодежные объединения, некоммерческие организации, которые участвуют в грантовых конкурсах социальных проектов [4, 53–54].

В современной научной отечественной литературе выделяют три группы теорий к анализу социальной работы:

Психолого-ориентированные теории (бихевиористская, гуманистическая, экзистенциальная и др.) рассматривают проблемы человека и общества как объекта и субъекта социальной работы на микроуровне, с точки зрения закономерностей развития личности и малой группы, психологического развития и статуса человека в обществе. В данном направлении очень важна роль психологического поведения. Психолого-ориентированные модели средствами социальной работы создают возможность оптимизировать собственные усилия человека по изменению ситуации, возникшей на личностном или социальном уровнях [3, 119].

Осуществляя деятельность в различных направлениях, участники объединения могут научить человека, попавшего в трудную жизненную ситуацию, своим нормам поведения. Он может, даже не подозревая, скопировать культурные стандарты, образ жизни. В этой связи целостность человека как объекта познания в теории и практике социальной работы может быть достигнута как система культурных образцов, которым подражает личность. Если данная работа ведется целенаправленно, необходимо наблюдение специалистов социальной сферы и психологов.

Социолого-ориентированные теории (социально-радикальная, марксистская, функциональная и др.) анализируют социальные проблемы на макроуровне, с точки зрения закономерностей развития и структурирования общества. Существует тенденция понимать, что клиентом социальной помощи является уже взрослый человек или группа населения, которая подверглась длительному негативному воздействию [3, 120].

Общественные объединения могут выступать субъектом социальной работы в двух направлениях:

- изменяя социальную реальность участника или желающего вступить в организацию молодого человека, его среду обитания с помощью своих целей и ценностных установок;
- изменяя общество с помощью своей деятельности, вне зависимости от направления работы организации.

Комплексно-ориентированные теории описывают целостное видение проблем человека и общества в социально-экологической среде. Молодежные объединения, являясь субъектом социальной работы, решают важнейшие для общества задачи. Они становятся не только носителями деятельности для других групп населения, но и оказывают помощь в развитии личности, которая является участником объединения. Для этого необходимо, чтобы она ориентировалась на гуманистические установки и смысложизненные ценности в новых социально-политических и экономических условиях общества [3, 121].

Участие в деятельности молодежного объединения связано с проявлением социальной активности личности, механизмом осуществления ее потребностей и интересов и, в то же время, служит источником изменения ценностных ориентаций, формирует определенные стереотипы сознания и поведения в обществе. Объединение в этом случае становится социальным институтом, которое оказывает помощь своим участникам. С одной стороны, организация может своей работой изменять социальную реальность, с другой, она влияет на мировоззрение участников. Находясь в социальной группе, молодой человек чувствует себя в благоприятной среде, где может реализовывать свой потенциал, и где есть все ресурсы и возможности для этого [2, 62].

Таким образом, имея теоретическое обоснование к анализу деятельности в социальной сфере, молодежные объединения являются субъектом социальной работы. Объектом их деятельности могут выступать как отдельные личности, социальные группы населения, находящиеся в трудной жизненной ситуации, так и участники самого объединения. Организация может как целенаправленно оказывать помощь нуждающимся, так и положительно влиять на социальную реальность своей общественной деятельностью.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Митин, А. А. Молодежная политика и общественные организации: понятие, основные подходы / А. А. Митин // Вестник Кемеровского государственного университета. Сер.: Политические, социологические и экономические науки. – 2017. – № 3. – С. 4–13.
2. Мельников, А. В. Молодежные общественные объединения как институт гражданского общества / А. В. Мельников // Политология: Актуальные аспекты. – 2014. – № 4 (34). – 2014. – С. 60–63.
3. Теория социальной работы / под ред. Е. И. Холостовой. – Москва : Юрист, 1999. – 334 с.
4. Тетерский, С. В. Введение в социальную работу / С. В. Тетерский. – Москва, 2004. – 494 с.
5. Ярская, В. Н. Философские основания социальной работы / В. Н. Ярская // Теория социальной работы / под ред. Е. И. Холостовой. – Москва, 2001. – 354 с.
6. Омельченко, Е. Краткий обзор отечественных и зарубежных теорий молодежи / Е. Омельченко // Центр изучения молодежи «ПОКОЛЕНИЯ.NET» при поддержке Фонда Д. Джона и Кэтрин Т. МакАртуров. – URL: <http://www.regioncentre.ru/generation/scienceaboutyouth/scienceaboutyouth1/> (дата обращения: 14.10.2019).
7. Ярычев, М. У. Молодежь как стратегический ресурс государства / М. У. Ярычев // Молодой ученый. – 2016. – № 2. – С. 1008–1011. – URL: <https://moluch.ru/archive/106/25181/> (дата обращения: 05.09.2019).

УДК 159.9

Алина Сергеевна Панчугова

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

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ МОРАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ НА ПРИМЕРЕ УЧАЩИХСЯ МБОУ СОШ № 68 г. ПЕНЗЫ

В современном российском обществе проблема выбора профессии является неотъемлемой частью жизни молодежи. Актуальность данной темы подтверждает сложившаяся в России образовательная система, требующая от молодых людей семнадцати лет выбора своей будущей профессии. На данный жизненный выбор влияют многие внешние и внутренние факторы. Возможно, одним из внутренних факторов является уровень морального развития личности. Было предположено, что существует связь между уровнем морального развития личности, и выбором определенной профессии.

В исследовании стадий и уровня морального развития молодежи приняли участие 23 учащихся 11 класса МБОУ СОШ № 68 с информационно-технологическим и биохимическим профилем. В данном исследовании использовалась теория морального развития Л. Колберга. Согласно данной теории, у моральных рассуждений, составляющих основу этического поведения, есть шесть стадий развития и три основных уровня развития морального сознания: доконвенциональный, конвенциональный и постконвенциональный уровни. Каждому уровню, в свою очередь, соответствуют две стадии развития.

На первой стадии доконвенционального уровня развития человек стремится быть послушным, потому что полагает, что только так можно избежать наказания.

На второй стадии доконвенционального уровня развития поступки человека ориентированы на получение вознаграждения. Он поступает правильно ради получения выгоды.

Третья и четвертая стадия характеризует конвенциональный уровень развития. Человек ориентируется на соответствие ближнему окружению, модель «хорошего ребёнка».

На четвертой стадии развития человек осознает существование законов, принятых в обществе, понимает, для чего они служат. Пятая и шестая стадия составляют постконвенциональный уровень.

На пятой стадии мир рассматривается как содержащий различные мнения, права и ценности, которые необходимо уважать как уникальные для каждого человека или сооб-

щества. На шестой, последней стадии люди совершают что-либо, потому что это правильно и справедливо, не боясь наказания. Мораль основана на абстрактных рассуждениях с использованием универсальных этических принципов.

Для исследования морального развития личности учащимся была предложена только первая дилемма Л. Колберга с девятью основными вопросами. К вопросам под номером 1, 2, 3, 5 были предложены варианты ответов и возможность добавить какие-либо краткие суждения, на остальные вопросы учащиеся отвечали развернуто, в письменной форме. Помимо этого, учащихся попросили указать выбранную ими профессию и желание работать по выбранной специальности после получения высшего образования.

Итак, текст и вопросы дилеммы были представлены следующим образом:

В Европе женщина умирала от особой формы рака. Было только одно лекарство, которое, по мнению докторов, могло бы ее спасти. Это была форма радия, недавно открытая фармацевтом в этом же городе. Изготовление лекарства стоило дорого. Но фармацевт назначил цену в 10 раз больше. Он заплатил 400 долл. за радий, а назначил цену 4000 долл. за небольшую дозу радия. Муж больной женщины, Хайнц, пошел ко всем своим знакомым, чтобы взять займы денег и использовал все легальные средства, но смог собрать лишь около 2000 долларов. Он сказал фармацевту, что жена умирает и просил его продать дешевле или принять плату позднее. Но фармацевт сказал: «Нет, я открыл лекарство и собираюсь хорошо на нем заработать, использовав все реальные средства». И Хайнц решил взломать аптеку и украсть лекарство.

1. Должен ли Хайнц украсть лекарство? Почему да или нет?

a) Нет, так как в данном случае Хайнц будет наказан – сядет в тюрьму.

b) Нет, ведь Хайнц может попасть в тюрьму из-за плохой организации ограбления.

Если ограбление не удастся, лучше от этого никому не станет.

c) Нет, ведь красть у других нельзя, это нарушает «золотое правило» морали, люди не одобряют такой поступок.

d) Нет, ограбление нельзя совершать, так как это противоречит закону. Хайнц будет считаться виновным.

e) Нет, красть у других нельзя, так как кража нанесет ущерб фармацевту, честно зарабатывающему свой хлеб.

f) Кража – дурной поступок. Но если выбирать между имуществом и человеческой жизнью, то можно и украсть. Фармацевт мог бы и уступить.

По тому, как отвечали учащиеся, определялся их способ мышления, выявлялась стадия и уровень морального развития. Рассмотрим результаты данной группы учащихся.

По данным исследования, учащиеся указали следующие профессии:

- IT специалист – 10 чел.
- Медицинские специальности – 7 чел.
- Гуманитарные специальности – 2.
- Военнослужащий – 3.
- Тренер – 1.

15 из 23 опрошенных имеют конвенциональный уровень развития. Учащиеся, имеющие данный уровень развития, являются представителями всех вышеуказанных профессий.

7 из 23 опрошенных имеют постконвенциональный уровень развития. Респонденты, обладающие данным уровнем, выбрали профессии гуманитарной направленности, медицинского работника, IT специалиста.

Только один учащийся из опрошенных имеет доконвенциональный уровень развития. Он выбрал профессию IT специалиста.

20 опрошенных из 23 желают работать по выбранной профессии после получения диплома о высшем образовании.

Проанализировав результаты, мы выявили, что связь между выбранной профессией и уровнем морального развития личности отсутствует.

Предположительно более высоким уровнем морального развития обладают специалисты в медицинской сфере деятельности, так как специалисты в данной сфере постоянно

сталкиваются с проблемой морального выбора. Учащиеся, которые выбрали медицинскую специальность, оказались на конвенциональном и постконвенциональном уровнях развития. Т.е следование нормам морали, соблюдение законов и правил общественного порядка для них является способом творить справедливость. Также, представители данной профессии способствуют достижению «наивысшего блага для наибольшего числа людей». Из опрошенных, выбравших данную специальность, трое учащихся имеют конвенциональный уровень, четверо – постконвенциональный уровень развития.

В то время как IT специалисты, возможно, должны обладать более низким уровнем морального развития, так как их работа, в основном, связана с техникой. Из опрошенных, выбравших данную специальность, семь учащихся имеют конвенциональный уровень развития, двое – постконвенциональный уровень, один – доконвенциональный уровень развития. Согласно выявленным стадиям развития данных учащихся, было определено, что для них следование социальным нормам и законам, в основном, является средством быть одобренным и принятым в обществе.

Чтобы подтвердить или опровергнуть данную гипотезу, необходимо увеличить выборку и провести данное исследование в разных школах с разными профильными классами.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Теория морального развития Л. Колберга. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki> (дата обращения: 26.10.19).

УДК 514.763

Владимир Иванович Паньженский

г. Пенза, e-mail: kaf-geom@yandex.ru

Анна Сергеевна Новичкова

г. Пенза, e-mail: a.novi4kova@mail.ru

ОЦЕНКА СЕКЦИОННОЙ КРИВИЗНЫ МНОГООБРАЗИЯ SOL

Исследуя проблему геометризации трехмерных многообразий, известный американский математик Уильям Тёрстон доказал, что существует восемь трехмерных геометрий, которые требуют глубоких исследований [1-3].

В настоящей работе установлено, что кривизна Риччи многообразия Sol не превосходит нуля, а скалярная кривизна отрицательна. Получена также оценка секционной кривизны левоинвариантной римановой метрики на группе Ли Sol. Используя неголономное поле ортонормированных реперов, доказано, что секционная кривизна k может принимать значения, принадлежащие лишь числовому отрезку $[-1;1]$.

Многообразие Sol – это трехмерная группа Ли G матриц следующего вида

$$\begin{pmatrix} e^{-z} & 0 & x \\ 0 & e^z & y \\ 0 & 0 & 1 \end{pmatrix}, \quad (1)$$

где определяющие элементы x, y, z – вещественные числа: $(x, y, z) \in \mathbb{R}^3$ \mathbb{R} – поле действительных чисел.

Левоинвариантная риманова метрика на многообразии Sol имеет вид [4]

$$ds^2 = e^{2z} dx^2 + e^{-2z} dy^2 + dz^2. \quad (2)$$

Так как левые сдвиги образуют просто-транзитивную группу Ли изометрий, то метрика (2) является полной.

Для метрики (2) коэффициенты связности Леви-Чивита, компоненты тензора кривизны и тензора Риччи образуют следующие матрицы:

$$\Gamma_{ij}^1 = \begin{pmatrix} 0 & 0 & 1 \\ 0 & 0 & 0 \\ 1 & 0 & 0 \end{pmatrix}, \Gamma_{ij}^2 = \begin{pmatrix} 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & -1 \\ 0 & -1 & 0 \end{pmatrix}, \Gamma_{ij}^3 = \begin{pmatrix} -e^{2z} & 0 & 0 \\ 0 & e^{-2z} & 0 \\ 0 & 0 & 0 \end{pmatrix}.$$

$$R_{12k}^1 = \begin{pmatrix} 0 & -e^{2z} & 0 \\ e^{-2z} & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 \end{pmatrix}, R_{13k}^1 = \begin{pmatrix} 0 & 0 & e^{2z} \\ 0 & 0 & 0 \\ -1 & 0 & 0 \end{pmatrix}, R_{23k}^1 = \begin{pmatrix} 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & e^{-2z} \\ 0 & -1 & 0 \end{pmatrix}, R_{jk} = \begin{pmatrix} 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & -2 \end{pmatrix}$$

Кривизна Риччи не превосходит нуля:

$$\varphi = R_{ij}v^i v^j = -2v^3{}^2 \leq 0,$$

а скалярная кривизна $R = g^{jk} R_{jk} = -2$.

Таким образом, имеет место следующее утверждение:

Теорема 1. Многообразие *Sol* имеет неположительную кривизну Риччи: $\varphi = R_{ij}v^i v^j = -2v^3{}^2 \leq 0$, и отрицательную скалярную кривизну: $R = -2$.

Теорема 2. Секционная кривизна k левоинвариантной римановой метрики многообразия *Sol* удовлетворяет неравенству $-1 \leq k \leq 1$.

Доказательство. Наряду с естественным локальным базисом векторных полей $\{\partial_1, \partial_2, \partial_3\}$ рассмотрим базис $\{E_1, E_2, E_3\}$, где

$$E_1 = \partial_3$$

$$E_2 = \frac{1}{\sqrt{2}} e^{-z} \partial_1 - \frac{1}{\sqrt{2}} e^z \partial_2$$

$$E_3 = \frac{1}{\sqrt{2}} e^{-z} \partial_1 + \frac{1}{\sqrt{2}} e^z \partial_3$$

Нетрудно проверить, что указанный базис является ортонормированным относительно левоинвариантной метрики (2). Разложения коммутаторов векторных полей данного базиса

$$[E_i, E_j] = \Omega_{ij}^k E_k$$

являются структурными уравнениями поля реперов $\{p, E_i\}$, а коэффициенты разложения Ω_{ij}^k определяют объект неголономности. Для указанного поля реперов имеем

$$[E_1, E_2] = -E_3, [E_1, E_3] = -E_2, [E_2, E_3] = 0.$$

Таким образом $\Omega_{12}^3 = -\Omega_{21}^3 = -1$, $\Omega_{13}^2 = -\Omega_{31}^2 = -1$, остальные компоненты равны нулю. Двумерное распределение, натянутое на векторные поля E_1 и E_2 , является вполне неголономным распределением, которое определяет на *Sol* контактную структуру, поэтому репер $\{p, E_i\}$ является неголономным.

Вычислим неголономные коэффициенты γ_{ij}^k связности Леви-Чивита $\nabla : \nabla_{E_i} E_j = \gamma_{ij}^k E_k$. Имеем следующую вычислительную формулу [5]

$$g(\nabla_X Y, Z) = \frac{1}{2}(Xg(Y, Z) + Yg(Z, X) - Zg(X, Y) +$$

$$+ g(Z[X, Y] + g(Y, [Z, X]) - g(X, [Y, Z])).$$

Полагая $X = X^i E_i$, $Y = Y^j E_j$, $Z = Z^k E_k$, получим

$$\gamma_{ij}^k = \frac{1}{2} \delta^{ks} (E_i(\delta_{sj}) + E_j(\delta_{is}) - E_s(\delta_{ij}) + \Omega_{ij}^l \delta_{sl} + \Omega_{st}^l \delta_{jl} - \Omega_{js}^l \delta_{il})$$

Так как $E_i(\delta_{jk}) = 0$ и $\Omega_{ij}^k = -\Omega_{ji}^k$, то

$$\gamma_{ij}^k = \frac{1}{2}(\Omega_{ij}^k + \delta^{ks}\Omega_{si}^l\delta_{jl} + \delta^{ks}\Omega_{sj}^l\delta_{il}),$$

откуда находим ненулевые компоненты связности

$$\gamma_{23}^1 = \gamma_{32}^1 = -1, \quad \gamma_{31}^2 = 1, \quad \gamma_{21}^3 = 1$$

Неголономные коэффициенты тензора кривизны вычисляются по следующей формуле

$$R_{ijk}^l = E_i(\gamma_{jk}^l) - E_j(\gamma_{ik}^l) + \gamma_{is}^l\gamma_{jk}^s - \gamma_{js}^l\gamma_{ik}^s - \Omega_{ij}^s\gamma_{sk}^l$$

Учитывая, что $E_i(\gamma_{jk}^l) = 0$, имеем следующие ненулевые компоненты

$$R_{121}^2 = -R_{122}^1 = 1, \quad R_{131}^3 = -R_{133}^1 = 1, \quad R_{232}^3 = -R_{233}^2 = -1, \quad R_{1212} = -R_{1221} = 1, \quad R_{1313} = -R_{1331} = 1, \\ R_{2323} = -R_{2332} = -1.$$

В бескоординатном виде секционная кривизна определяется следующей формулой

$$k_p(u, v) = \frac{g(R(u, v)v, u)}{g(u, u)g(v, v) - g(u, v)^2}. \quad (3)$$

Векторы u и v , определяющие двумерное направление σ_p , возьмем единичными и ортогональными. Тогда знаменатель в формуле (3) равен единице, а числитель примет вид

$$k_p(u, v) = -(u^1v^2 - u^2v^1)^2 - (u^1v^3 - u^3v^1)^2 + (u^2v^3 - u^3v^2)^2,$$

где u^i и v^i уже координаты u и v в репере $\{p, E_i\}$. Докажем сначала, что $k_p(u, v) \leq 1$. Если плоскость σ_p совпадает с координатной плоскостью (E_1, E_2) , то $k_p(u, v) = -1$. Если эти плоскости не совпадают, то один из векторов, например, u мы можем взять на линии пересечения их плоскостей (тогда $u^3=0$). Так как u и v единичны и ортогональны, то, как мы уже отмечали, знаменатель в формуле (5) равен единице, однако для числителя этот факт пока не отражен. Поэтому векторы u и v пронормируем, разделив их координаты на длины векторов u и v . В результате необходимо доказать следующее неравенство

$$-(u^1v^2 - u^2v^1)^2 - (u^1v^3)^2 + (u^2v^3)^2 \leq (u^1^2 + u^2^2)(v^1^2 + v^2^2 + v^3^2).$$

Раскрывая скобки и приводя подобные слагаемые, имеем очевидное неравенство

$$2u^2^2v^1^2 + (u^1v^1 - u^2v^2)^2 + 2u^1^2v^3^2 + 2u^1^2v^2^2 \geq 0$$

Теперь докажем, что $k_p(u, v) \geq -1$, т.е.

$$-(u^1v^2 - u^2v^1)^2 - (u^1v^3)^2 + (u^2v^3)^2 \geq -(u^1^2 + u^2^2)(v^1^2 + v^2^2 + v^3^2)$$

или, умножая на (-1) , имеем

$$(u^1^2 + u^2^2)(v^1^2 + v^2^2 + v^3^2) - (u^1v^2 - u^2v^1)^2 - (u^1v^3)^2 + (u^2v^3)^2 \geq 0$$

Раскрывая скобки и приводя подобные слагаемые, имеем также очевидное неравенство

$$(u^1v^1 + u^2v^2)^2 + 2u^2^2v^3^2 \geq 0$$

Таким образом, $-1 \leq k_p(u, v) \leq 1$.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Thurston, W. P. Hyperbolic geometry and 3-manifolds, Low-dimensional topology / W. P. Thurston // London Math. Soc. Lect. Notes Series / ed. Brown and Thickstun. – 1982. – № 48. – P. 9–25.
2. Thurston, W. P. Three dimensional manifolds, Kleinian groups and hyperbolic geometry / W. P. Thurston // Bull. Amer. Math. Soc. – 1982. – № 6. – P. 357–381.
3. Thurston, W. P. The Geometry and Topology of Three-Manifolds / W. P. Thurston // Electronic version 1.1. – 2002. – March. – P. 305.

4. Скотт, П. Геометрии на трехмерных многообразиях / П. Скотт ; пер. с англ. С. К. Ландо ; под ред. В. И. Арнольда. – Москва : Мир, 1986. – 168 с.

5. Громол, Д. Риманова геометрия в целом / Д. Громол, В. Клингенберг, В. Мейер ; пер. с нем. Ю. Д. Бурого ; под ред. и с доп. В. А. Топоногова. – Москва : Мир, 1971. – 343 с.

УДК 372

Вера Николаевна Паршина

г. Пенза, e-mail: parshina.v.n@mail.ru

**СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ
ПО ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ЮНОШЕСТВА
(НА ПРИМЕРЕ РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ
СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ ЛИНИИ «ИСТОРИЯ И ПАМЯТЬ»)**

На протяжении всей истории человечества проблема патриотизма, отношения к Родине и Отечеству являлась предметом постоянного внимания мыслителей, общественных деятелей, ученых, педагогов. Сегодня под патриотизмом все чаще понимается важнейшая ценность, интегрирующая не только социальный, но и духовно-нравственный, идеологический, культурно-исторический, военно-исторический и другие компоненты.

В основу нашего подхода к феномену патриотического воспитания положено определение воспитания как профессиональной педагогической деятельности, направленной на создание условий для мотивационно-ценностного развития человека. Одним из педагогических инструментов патриотического воспитания является история.

Патриотическое воспитание молодежи в процессе изучения истории представляет собой целенаправленный процесс педагогической деятельности, которая предполагает формирование в единстве гражданских и патриотических чувств, сознания и поведения на основе активной созидательно-творческой деятельности учащихся. С учетом принципов патриотического воспитания определяется его цель среди учащихся средствами истории – формирование патриотического отношения ко всему окружающему, что основывается на основе познавательного и созидательного аспектов.

Проблема целенаправленного воспитания исторической памяти школьников и студентов одна из наиболее актуальных проблем современного исторического образования. Одним из научно-методическим подходов для решения этой задачи был предложен О. Ю. Стреловой, и апробирован в учебниках по истории России издательство «Русское слово», дополнительная содержательная линия «История и память» [1, 69–70].

Стоит отметить влияние этой линии на расширение исторического содержания и решение образовательных задач. А именно на развитие интереса к изучению «мест памяти», истории их создания, приобщение молодого поколения к участию в охране памятников истории и культуры, а также расширение базы источников и знакомство с механизмами формирования коллективной исторической памяти.

В данном контексте особое внимание обращается региональной истории, приобщение к историческим и культурным ценностям малой Родины, своего региона, открывает широкие возможности для становления гражданской позиции, национального самосознания развивающейся личности. Ключевые исторические точки города Пенза и области могут стать источником реализации задач расширения и сохранения знаний подрастающего поколения в сфере природоведения, истории и культуры родного края в ретроспективе событий истории своей страны. В городе Пензе насчитывается 236 памятников, из которых 166 – объекты историко-культурного наследия.

Вопрос изучения Родного края, национальных корней, традиций и культур населения Пензенской области в современных условиях остро нуждается в создании и развитии различных методик подачи столь непростого материала для всех категорий туристов. История малой родины не может преподноситься учащимся лишь в виде традиционных лекций и уроков. С другой стороны, понятие туризма в начале третьего тысячелетия обретает новое социально-экономическое значение для регионов России. В решении этого вопроса может помочь туризм патриотической направленности, актуальным становится рассмотрение экскурсий как воспитательного метода. Следует согласиться с мнением Н. В. Го-

рошко и Ю. В. Черневской, что экскурсия позволяет подойти к процессу патриотического воспитания продуктивно и комплексно, сложить единый образ территории, выявив его уникальные, неповторимые черты и обозначив важность сохранения ее культурного и природного наследия, поддерживаемого и передаваемого поколениями» [2].

Интересно в данном контексте рассмотреть опыт деятельности экскурсионных бюро. На историко-филологическом факультете ПИ им. В. Г. Белинского ПГУ реализуется проект студенческого экскурсионного бюро «ТурИст» [3, 302–303]. В рамках проекта создана учебно-методическая база и практико-ориентированная площадка, благодаря которой студенты могут пройти подготовленный преподавателями ИФФ специализированный образовательный курс и в последующем получить возможность проводить экскурсии для различных категорий туристов в Пензе и Пензенской области. Проект обеспечивает практику создания инновационных туристических продуктов студентами ВУЗа, практику применения знаний студентами в актуальных жизненных условиях.

Реализация данного проекта, как на занятиях по истории, так и во внеурочной деятельности позволяет школьникам и студентам приобщиться к творческой, поисковой, научно-исследовательской и проектной деятельности по изучению истории своей малой Родины посредством монументальной пропаганды и коммеморации.

Следует отметить, что организация экскурсионной работы должна быть системной и плановой, иметь тесную связь с учебными программами по предметам, учитывать возрастные особенности экскурсантов и познавательные интересы и возможности учащихся.

Необходимо отметить важность предэкскурсионной работы, которую организует учитель. Одним из направлений данной подготовки могут стать адаптация УМК по истории и дополнительных заданий разработанных с учетом краеведческого материала. Например [4, 118–119]:

УМК, класс	Тема / Места коллективной исторической памяти, памятники, музеи	Задание линия «История и память»
«История России. 9 класс» в двух частях, авторы: Н. М. Арсентьев, А. А. Данилов и др. под редакцией А. В. Торкунова; М. «Просвещение», 2016 год	Глава I. Россия в первой четверти XIX в. Тема: Отечественная война 1812 г. – Кафедральный собор, освещенный в 1812 г.) – Памятник Денису Давыдову – памятник российскому военачальнику и поэту, герою Отечественной войны 1812 года Денису Давыдову работы скульптора Владимира Курдова в Пензе. Один из пяти памятников (бюстов) Д. В. Давыдову в Российской Федерации. Единственный памятник, увековечивший Давыдова в гражданской одежде, а не в военной форме (улица Московская, сквер напротив дома № 72).	<i>Задания на привлечения внимание школьников к феноменам коллективной исторической памяти:</i> Каково значение Отечественной войны 1812 года в российской истории? Память о ней увековечена в календаре и монументах. Подвиг русского народа в войне 1812 года с Наполеонам хранят памятники: часовня на Бородинском поле, храм Христа спасителя в Москве. А какой памятник сооружен в Пензе в честь победы в войне 1812 г.? (на пожертвования граждан был построен Кафедральный собор, освещенный в 1812 г.) <i>Задания поискового характера:</i> – Узнайте какой благотворительный акт совершила бабушка М.Ю. Лермонтова в период Отечественной войны 1812 г. (Е. А. Арсеньева, бабушка М.Ю.Лермонтова; пожертвовала для пользы отечества 100 руб.) – 1820 г. после участия в войне 1812 г. этот педагог, писатель, мемуарист получил место службы директора училищ Пензенской губернии. Он написал биографию В. Белинского, роман «Ледяной дом». Кто это? Где располагалась мужская гимназия директором которой он работал? Сохранилось ли это здание? Какой музей в нем располагается? (Иван Иванович Лажечников. Литературный музей); – опираясь на дополнительную информацию составьте биографическое сообщение об одном из героев Отечественной войны 1812 г.

В этой связи следует обратить внимание на конструирование творческих, познавательных заданий, помогающих раскрыть образовательный посыл. По мнению О. Ю. Стрелова данные задания связаны с различными формами участия школьников в социальных акциях и образовательных проектах, направленных на воспитание бережного отношения к историко-культурному наследию своей малой родины, Отечества, мира. Так в ходе реализации проекта студенты разработали и провели для школьников города и студентов первых курсов образовательное мероприятие «Прыжок в прошлое», мероприятие было направлено на формирование представления о ценности памятников истории и археологии, ценности культурного наследия и накопленного опыта предшествующих поколений через демонстрацию методов исторического исследования, знакомство с археологической наукой и памятниками археологии Пензенской области.

Стало ежегодной акция «Студенческая ночь в музее» направленная на привлечение большего количества заинтересованных зрителей, повышение качества работ студентов-организаторов, разработку новых методов и приемов развития внеурочной деятельности на базе общеобразовательных организаций.

Свободное время обучающихся в настоящее время является широкой сферой социально-культурной деятельности, одним из направлений которой является разработка программ экскурсионного тематического обслуживания на базе культурного наследия Пензенского края. Внеурочные экскурсии могут быть организованы по темам: краеведческого поиска, изучения быта, памятников и т.д. В данном направлении работы предлагаются, например, участие школьников в социальных акциях, направленных на воспитание бережного отношения к историко-культурному наследию своего края, организация работа кружка «Юного экскурсовода», «Знатока своего края» и др. Членами туристического бюро разработана и реализована квест-игра «Город-крепость Пенза» для школьников, участие в которой за 2017–2018 года приняли более 150 учащихся пензенских школ.

Два года существует в Пензенской области проект «По следам забытых усадеб», участниками которого стали студенты и магистранты. Главной целью проекта было поставлено привлечение внимания гражданского общества к вопросу сохранения культурно-исторического наследия Пензенской области посредством просветительской кампании и системной общественной работы с молодым поколением области. Более тысячи человек приняли участие через проведенные мероприятия такие как: автопробеги, творческие конкурсы, выставки. Недавно были подведены итоги конкурса видеороликов «История одной усадьбы». Запланированы и последующие акции. Летом этого года намечен волонтерский лагерь на этой же территории. Разработан макет первого информационного стенда, который будет установлен весной 2019 года на территории усадьбы Охотникова.

Реализация предметной линии «История и память» позволяет сформировать компетентность студентов и учеников, а именно применять знания о событиях и явлениях прошлого в новых познавательных ситуациях, формулировать и аргументировать собственные оценки вклада различных деятелей в историю. Особо важно отметить долгосрочность проекта. Он может быть распространен в другие субъекты РФ. Опыт реализации может доводиться через презентацию проекта и на Всероссийских и межрегиональных мероприятиях, через систему молодежных организаций, а также участие в тематических форумах.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Стрелова, О. Ю. «История и память» как содержательная линия школьных курсов истории / О. Ю. Стрелова // Культурная память и мемориальные коммуникации в современных учебниках и учебной литературе: опыт России и Западной Европы : сб. докл. Междунар. науч. конф. – Саратов, 2012. – С. 69–80.
2. Горошко, Н. В. Патриотическое воспитание учащихся средствами краеведческих экскурсий / Н. В. Горошко, Ю. В. Черневская // Электронный науч.-метод. журнал Омского государственного аграрного университета. – 2017. – Октябрь – декабрь. – № 4 (11). – URL: <http://e-journal.omgau.ru/images/issues/2017/4/00466.pdf>. (дата обращения: 18.03.2019).
3. Паршина, В. Н. Деятельность студенческого туристического бюро «ТурИст» как форма историко-патриотического воспитания / В. Н. Паршина // Университетское образование (МКУО-2016) : сб. ст. XX Междунар. науч.-метод. конф. (г. Пенза, 7–8 апреля 2016 г.) / под ред. А. Д. Гулякова, Р. М. Печерской. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2016. – С. 302–303.

4. Паршина, В. Н. Дополнительная содержательная линия «История и память» как средство патриотического воспитания в современном историческом образовании / В. Н. Паршина // Национальная безопасность и государственные интересы России : сб. материалов X–XI Всерос. науч.-практ. конф. (г. Пенза, 8 февраля 2017 г., 8 февраля 2018 г.) / под ред. Т. В. Юриной. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2016. – С. 116–120.

УДК 378.016

Лариса Петровна Перепелкина

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

РОЛЬ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ЛИТЕРАТУРЫ» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-СЛОВЕСНИКОВ

Современному обществу свойственно повышение роли информации и знаний в жизни людей, интенсивное информационное взаимодействие людей и социальных групп, улучшение доступа к информации, существование многообразия информационных продуктов и услуг. В связи с этим использование информационно-коммуникационных технологий на уроках в школе становится обязательным условием образовательного процесса. Эффективность такой работы во многом определяется соответствующей компетенцией учителя-предметника.

Согласно профессиональному стандарту «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», учитель, «осуществляющий педагогическую деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса», должен «владеть ИКТ-компетентностями: общепользовательской, общепедагогической, предметно-педагогической (отражающей профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности)» [1].

В связи с этим учебный план профессиональной подготовки учителей-словесников включает в себя учебную дисциплину «Информационные технологии в преподавании литературы».

Профессором кафедры «Литература и методика преподавания литературы» Педагогического института имени В. Г. Белинского Пензенского государственного университета Г. В. Пранцовой разработана программа данной учебной дисциплины, целью освоения которой является «подготовка бакалавров педагогического образования к самостоятельной продуктивной деятельности в условиях информационного общества, владеющих информационными технологиями как инструментом для эффективного решения задач литературного образования в современной школе» [2, 43].

Задачи освоения дисциплины учёный-методист формулирует так: «... совершенствовать информационную культуру обучающихся, умение осуществлять обработку информации; формировать у обучающихся систему знаний о методике адекватного использования информационных технологий в процессе литературного образования в школе; формировать мотивацию и готовность к информационно-коммуникативной деятельности, основанной на осознании её роли и месте в процессе обучения литературе; развивать творческое мышление, коммуникативные способности, навыки исследовательской деятельности» [2, 43].

Содержание курса включает два раздела: «Литературное образование в современном информационном обществе» и «Интернет-поддержка процесса литературного образования».

В ходе освоения первого раздела программы студенты получают представление о проблемах образования в информационном обществе, знакомятся с информационно-поисковыми технологиями в системе литературного образования; в процессе работы над темами второго раздела – учатся поиску информации в электронных библиотеках, осуществляют Web-сёрфинг в связи с той или иной проблемой, разрабатывают web-страницы, составляют электронный

портфолио (раздел), вооружаются знаниями об информационных технологиях и моделируют фрагменты уроков литературы с использованием таких технологий.

Рассмотрим организацию одного из практических занятий на тему «Гипертекст как информационная технология».

С особенностями технологии гипертекста – технологии преобразования текста из линейной формы в иерархическую, методическими требованиями к структуре гипертекста, уровнями реконструкции текста бакалавры знакомятся в ходе лекционного занятия. На практическом занятии задачи студентов – рассмотреть примеры использования данной технологии на уроках литературы; выделить предлагаемые учеными формы работы с гипертекстом; отработать умение создания гипертекста к литературному произведению; доказать преимущество данной технологии над традиционными способами работы.

В качестве примера использования гипертекста при анализе литературного произведения автор программы предлагает рассмотреть анализ стихотворения И. Бродского «Ниоткуда с любовью, надцатого марта», предложенный Ю. В. Эльмаа, С. В. Фёдоровым в пособии «Информационные технологии на уроках литературы».

В ходе наблюдения над процессом изучения стихотворения Бродского на уроке литературы студенты отмечают, что основу анализа составляет выявление реминисценций и цитат. Школьники без труда обнаруживают интертекстуальные связи со стихотворениями А. С. Пушкина «Я вас любил...», «К***», произведениями В. В. Маяковского, С. А. Есенина. Однако, как считают авторы пособия, интертекстуальные ссылки на трагедию Шекспира «Гамлет», произведения Н. В. Гоголя и М. И. Цветаевой могут вызвать у школьников определённые трудности и здесь необходима помощь учителя.

Ю. В. Эльмаа и С. В. Фёдоров отмечают, что «интертекст создаёт эффект включённости автора в традицию, читатель, способный раскодировать интертекст, оказывается, как и автор, причастен к этой традиции. Компьютерный гипертекст... позволяет объективировать эту традицию, представив её наглядно» [3, 147].

Работа с гипертекстом проводится на этапе анализа произведения. Она может быть организована двумя путями: «вслед за автором» или «вслед за читательскими ассоциациями учащихся».

Наблюдения над интертекстуальными связями и открытия, сделанные школьниками, благодаря гипертексту, позволяют им интонационно выразить своё понимание стихотворения в процессе его выразительного чтения.

Выявляя преимущества технологии гипертекста перед традиционной беседой, бакалавры приходят к выводу, что в традиционной беседе по выявлению литературных ассоциаций мы переходим от одной реминисценции или аллюзии к другой, тем самым разрывая смысловое единство текста на отдельные сегменты. Гипертекст, выведенный на экран, позволяет это единство сохранить. Гиперссылки составляются к подчёркнутым словам и выражениям, комментарии к ним располагаются на одном экране с текстом произведения. Такое расположение изучаемого произведения и претекстов позволяет школьникам находиться в пространстве нескольких текстов одновременно, сохраняя их взаимосвязь и единство.

Следующий этап занятия – создание гипертекста к стихотворению Ф.И. Тютчева «Весенняя гроза» и разработка фрагмента урока изучения стихотворения с использованием данной компьютерной технологии.

Студенты создают гиперссылки к словам и словосочетаниям «перлы», «Геба», «Зевесов орёл»; работу со словом на уроке предлагают вести с помощью электронных словарей и с привлечением зрительной наглядности.

Отвечая на вопрос «Чего мы достигаем в случае организации поиска значения слов по электронным словарям и энциклопедиям?», будущие учителя отмечают, что, во-первых, повышается качество понимания и запоминания материала учениками, так как знания добываются школьниками самостоятельно; во-вторых, экономится время на этапе поиска и представления информации, так как электронные словари и энциклопедии снабжены поисковыми системами со строкой поиска; в-третьих, у школьников формируется такое метапредметное умение, как умение работать с информационными технологиями – как прагматическими (работа с электронными словарями и энциклопедиями), так и с теоретическими (сбор информации, её обработка и представление); в-четвёртых, повышается

заинтересованность школьников этим видом работы по сравнению с работой с традиционными словарями; в-пятых, свободная, нелинейная структура гипертекста позволяет школьнику-читателю выработать свою методику работы с текстом, свой способ прочтения произведения для постижения его смыслов.

Таким образом, учебная дисциплина ««Информационные технологии в преподавании литературы» даёт возможности будущим учителям-словесникам овладеть современными информационными технологиями с целью использования их в профессиональной деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Профессиональный стандарт педагога. – URL: <https://docviewer.yandex.ru/view> (дата обращения: 30.10.2019).
2. Информационные технологии в преподавании литературы // Рабочие программы. Сборник 1: Методика обучения и воспитания (литература). Информационные технологии в преподавании литературы. Современные стратегии чтения и понимания текста. Проблемы создания читательской среды в школе / авт.-сост. Г. В. Пранцова : учеб. пособие. – Пенза : Изд-во ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2011. – С. 43–58.
3. Ээльмаа, Ю. В. Информационные технологии на уроках литературы : пособие для учителей общеобразоват. учреждений / Ю. В. Ээльмаа, С. В. Фёдоров. – Москва : Просвещение, 2012.

УДК 378.4

Марина Евгеньевна Питанова

г. Пенза, e-mail: pitanovame@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-ОРГАНИЗАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

В Российской Федерации развивается инклюзивное образование. Аспекты его становления и в России, и за рубежом отражены в исследованиях С. В. Алехина, Н. С. Грозной, И. В. Задорина, Ю. В. Мельник, С. И. Сабельникова. Возможности реализации инклюзивного образования рассматривали О. С. Газман, М. Е. Ижецкая, И. В. Крупина, В. А. Разумный, В. И. Слободчиков, А. В. Мудрик и др.

В современной психолого-педагогической науке и практике при обсуждении условий обучения и воспитания используется понятие «образовательная среда». «Образовательная среда – это система влияний и условий формирования личности; совокупность возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [2, 13]. Категория «образовательная среда» нам кажется уместной в плане обсуждения инклюзивного образования, поскольку представляет понимание образования как сферы социальной жизни, а среды как фактора образования [1].

Инклюзивная образовательная среда – вид образовательной среды, обеспечивающей всем субъектам образовательного процесса возможности для эффективного саморазвития. Проектирование инклюзивной образовательной среды ВУЗа создает потенциал возможностей в решении проблем получения высшего образования лицами с ограниченными возможностями за счет адаптации образовательного пространства к нуждам каждого. Проектирование предполагает методическую гибкость и вариативность, благоприятный психологический климат, перепланировку учебных помещений так, чтобы они обеспечивали полное участие студентов с ОВЗ в образовательном процессе.

На основе работ В. А. Ясвина можно выделить структуру инклюзивной образовательной среды высшей школы как пространства социализации студентов с различными возможностями и особенностями:

– пространственно-предметный компонент (безбарьерная архитектурно-пространственная организация; обеспеченность современными средствами, соответствующими образовательным потребностям студентов);

- содержательно-методический компонент (адаптированная образовательная программа ВО, вариативность и гибкость образовательных методик, форм и средств);
- коммуникативно-организационный компонент (личностная и профессиональная готовность педагогов к работе в интегрированной группе).

По мнению Е. В. Михальчи, Н. В. Крятова, Е. А. Петрякова, современная российская система высшего образования недостаточно готова к инклюзии. Оставим в стороне вопросы материально-технического и методического содержания, без которых проблематично само существование инклюзивной образовательной среды. Уделим внимание коммуникативно-организационному компоненту, проектирование которого находится в зоне ответственности педагога как субъекта образования. Проблема проектирования этого компонента связывается с отсутствием готовности к работе с лицами, имеющими ограниченные возможности здоровья, со смешанными группами студентов в силу отсутствия знаний о психологических особенностях студентов с ОВЗ и умений работы с ними.

В высшем учебном заведении при получении профессионального образования едиными для всех студентов являются государственные образовательные стандарты, обязательные и для лиц с ОВЗ, и для нормативно развивающихся студентов. Только при таком подходе к обучению студентов с ОВЗ можно рассчитывать, что после окончания вуза они как профессионалы могут быть конкурентоспособны на рынке труда. Это создает дополнительные сложности для преподавателя – необходимо, ориентируясь на ограничения здоровья, найти «обходные» пути формирования профессиональных компетенций. Если рассматривать образовательную среду высшей школы как пространство социализации студентов, то знание особенностей развития когнитивной, аффективно-мотивационной сферы личности студентов с ограниченными физическими возможностями является необходимым условием формирования активной личности, субъекта образовательной деятельности. В пределах статьи представлена попытка вслед за психологическим портретом студента с ОВЗ представить рекомендации по педагогическому сопровождению такого студента.

Психологический портрет студента с нарушениями слуха

Слабая позиция	Сильная позиция
<ul style="list-style-type: none"> – меньшая эффективность восприятия учебного материала; – медленное образование разветвленной системы соподчиненных понятий; – отставание в формировании приемов опосредованного запоминания материала; – сложность переключения с конкретно-образного мышления на словесно-логическое; – нежелание публично демонстрировать свои особенности устной речи; – недостатки в развитии личности (неуверенность в себе и неоправданная зависимость от окружающих, низкая коммуникабельность, эгоизм, пессимизм, заниженная или завышенная самооценка, неумение управлять собственным поведением) 	<ul style="list-style-type: none"> – зрительная память; – развитые наглядные формы мышления; – способность к высокой концентрации и устойчивости внимания; – высокая эмоциональность, эмоциональная лабильность; – высокая мотивация достижения.

Удовлетворение особых образовательных потребностей студентов с нарушениями слуха в образовательном пространстве вуза:

1. Речь среднего темпа, обычной громкости. Изложение материала четкое, без чрезмерно длинных высказываний. Лицо преподавателя – постоянно освещено. При записи на доске обязателен устный комментарий, который дается перед началом или по окончании записи. Перед началом высказывания важно убедиться, что студент с нарушенным слухом смотрит на лицо говорящего.

2. Выдержать акустические условия в учебных помещениях: звукоизоляция, бесшумная вентиляция. Адекватно реагировать на запрос о помощи в понимании речи – студент сообщает об этом преподавателю.

3. Использовать письменную речь: опорные конспекты, определения понятий, заранее разработанные и подготовленные преподавателем. Студенты с ограничением по слуху нуждаются в предварительном ознакомлении с упрощенным и сокращенным изложением основных смысловых блоков учебного материала.

4. Зрительный канал работает с перегрузкой (тем большей, чем сильнее поражены органы слуха), что приводит к утомляемости во время занятия. Особые требования к созданию учебно-методических презентаций для студентов с ОВЗ по слуху: набор иллюстраций с небольшим текстовым пояснением, целесообразны опорные конспекты, схемы, модели.

Психологический портрет студента с нарушениями зрения

Слабая позиция	Сильная позиция
<ul style="list-style-type: none"> – снижение общей и зрительной работоспособности; – трудности запоминания, узнавания, воспроизведения; – недостаточный уровень концентрации и распределения внимания; – затруднение выполнения заданий, требующих согласованных движений глаза и руки, многократных переводов взора с объекта на объект; – трудности в выполнении заданий, связанных со зрительно-моторной координацией; – возникновение формализма знаний; – сложности формирования речевых навыков: недостаточный запас слов, обозначающих признаки предметов и пространственные отношения; – трудности вербализации зрительных впечатлений, осуществления коммуникативной деятельности; – недостатки в развитии личности (интровертированность, ранимость, эгоизм, отсутствие чувства нового, чувство враждебности, негативизм) 	<ul style="list-style-type: none"> – высокий интеллект; – чувствительность, – мировоззрение, убеждения, моральные черты характера независимы от глубины дефекта и характера патологии зрения

Удовлетворение особых образовательных потребностей студентов с нарушениями зрения в образовательном пространстве вуза:

1. Разрешить использовать звукозаписывающие устройства и компьютеры, как способ конспектирования. Организовывать перерывы в интенсивной зрительной работе (обучающийся может закрывать глаза, наклонять голову, фокусировать взгляд на отдаленных объектах, покидать учебное помещение).

2. Наглядный материал представлять в виде, доступном для зрительного восприятия.

3. Озвучивать всё записанное на доске, комментировать свои жесты и передавать словами то, что часто выражается мимикой.

4. Увеличить время поиска необходимой информации, выполнения задания.

5. При выполнении заданий студентом с ОВЗ на компьютере использовать принцип максимального снижения зрительных нагрузок.

Психологический портрет студента с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Слабая позиция	Сильная позиция
<ul style="list-style-type: none"> – расщепленность, сужение объема внимания; – преобладание слуховой памяти над зрительной; – эмоциональная неустойчивость, частая смена настроения, повышенная тревожность, страхи, ранимость и обидчивость; – ипохондрические проявления; – неадекватное самооценивание; – речь характеризуется замедленным развитием, недостатками в освоении фонетического, грамматического и синтаксического строя; – недостатки в развитии личности (фиксация на двигательном дефекте, застенчивость, ранимость, обидчивость, сверхчувствительность к критическим замечаниям, эгоцентризм, неадекватность профессиональных интересов, упрямство, ригидность, неспособность к компромиссам) 	<ul style="list-style-type: none"> – упорство, настойчивость; – отдадут предпочтение подчиненным характеристикам – терпимость, честность, доброжелательность; ценят исполнительские качества – аккуратность, исполнительность, добросовестность

Удовлетворение особых образовательных потребностей студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата в образовательном пространстве вуза:

1. Разрешить студенту самому подбирать комфортную позу для выполнения письменных и устных работ (сидя, стоя, облокотившись и т.д.).

2. При проведении занятий учитывать объем и формы выполнения устных и письменных работ, темп работы аудитории и по возможности менять формы проведения занятий.

3. С целью получения студентами с ОВЗ информации в полном объеме звуковые сообщения дублировать зрительными.

4. Использовать методы, активизирующие познавательную деятельность, развивающие устную и письменную речь и формирующие необходимые учебные навыки у студентов с ОВЗ.

Интеграция человека с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду высшей школы ориентирует преподавателя на знание психологических особенностей формирования личности человека с функциональными ограничениями. Физические дефекты, выступая в роли функционального ограничения возможностей взаимодействия человека с окружающей средой, формируют вторичные изменения – личностные. Эти изменения могут стать серьезным барьером на пути к обучению и самореализации человека в том случае, если педагог в профессиональной деятельности не создает условия эффективного формирования профессиональных компетенций для студентов с ограниченными возможностями здоровья.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Баева, И. А. Психологическая безопасность образовательной среды как ресурс психического здоровья субъектов образования / И. А. Баева // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 4. – С. 11–17.

2. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – Москва : Смысл, 2001. – 365 с.

УДК 378.16

Галина Васильевна Пранцова

г. Пенза, e-mail: prantsova@list.ru

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ДЕЙСТВИЯ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Современное общество – общество информационное. У. Эко так характеризует его: «Это чудесно, когда у тебя в распоряжении избыток информации, – но в какой-то момент необходимо научиться ее сортировать, чтобы ею не захлестнуть себя. Нужно сначала научиться пользоваться информацией, а потом пользоваться умеренно. Безусловно, это станет одной из проблем образования в наступившем веке» [1, 200]. И действительно, оригинальные тексты, т.е. не созданные специально, не ориентированные на какой-то конкретный учебный предмет, а бытующие в нашей повседневности, сыграли с нашим образованием плохую шутку. Молодые люди, вступающие в жизнь, которая наполнена текстами, не умеют их... читать. Поэтому подписывают кабальные финансовые договоры и трудовые соглашения, реагируют на рекламу и покупают ненужные или ненадлежащего качества товары, не могут отличить манипулятивный текст от информационного, факт от фейка. В нашу эпоху «выдуманных» новостей, эпоху слепой веры в написанное очень важно формировать и постоянно развивать навыки не только смыслового, но и функционального чтения. Навыки, которые позволят решать многочисленные жизненные и житейские проблемы с помощью чтения текстов.

Человек, владеющий функциональной грамотностью, по определению Ю. П. Мелентьевой, «способен получать, понимать, осваивать, перерабатывать, хранить, передавать, эффективно использовать информацию, и прежде всего текстовую (в разных формах и форматах), в ежедневной бытовой, учебной, профессиональной и общественной жизни» [2, 22]. Разумеется, работать на таком уровне с информацией возможно, лишь овладев соответствующими читательскими умениями и навыками, то есть интеллектуальными способами и стратегиями, действиями, каждое из которых имеет свое содержание [3, 278].

Представим их в формате таблицы:

<i>Интеллектуальное действие</i>	<i>Содержание действия</i>
<i>Определение</i>	Объяснить значение
<i>Описание</i>	Представить в деталях
<i>Обзор</i>	Представить основные характеристики
<i>Сравнение</i>	Выявить общие черты
<i>Сопоставление</i>	Выявить сходство и различие
<i>Противопоставление</i>	Выявить различия
<i>Оценка</i>	Рассмотреть достоинства и недостатки
<i>Прослеживание</i>	Представить основные этапы
<i>Обоснование</i>	Доказать целесообразность
<i>Пояснение</i>	Привести пример
<i>Анализ</i>	Разделить на составляющие, структурировать
<i>Исследование</i>	Разделить на части и критически обсудить каждую из них
<i>Констатация</i>	Просто и ясно изложить факты
<i>Предложение</i>	Рекомендовать действия и обосновать их
<i>Резюме</i>	Кратко представить основные результаты, выводы
<i>Аннотация</i>	Дать краткий обзор текста
<i>Доказательство</i>	Сформулировать собственное мнение и привести аргументы и факты в его поддержку

Выбор интеллектуальных действий при чтении (мы остановимся только на двух из них: *интерпретация, рассуждение*) определяется: 1) целями чтения и контекстами; 2) особенностями представления самой осваиваемой информации (например: текстовое или графическое представление информации, сплошной или несплошной текст и др.).

Итак, интерпретация представленной информации.

Объектом интерпретации могут быть литературные тексты, переводы, символы, формулы, музыкально оформленные звуки, разного рода изображения (живописные, графические), юридические и хозяйственные законы, рецепты кулинарные или медицинские и т.д. Разумеется, любой объект истолковывается в соответствии со своими особенностями, целями интерпретатора.

Рассмотрим особенности заданий-алгоритмов для интерпретации некоторых объектов информации.

Задание. Прочитайте эссе У. Эко «Книги для справок и книги для чтения» По ходу знакомства с публицистическим текстом выделите составные части композиции; определите, какие идеи выражены в произведении; сформулируйте авторскую позицию и свое отношение к ней.

– Почему последнее задание оказалось сложным? Что отсутствует в тексте? Какая составная часть его композиции?

– Подумайте, каким может быть вывод в эссе? Понятно, что У. Эко – личность незаурядная и его концовка может стать совершенно неожиданной для читателей. Но все равно надо попытаться (хотя бы приблизительно) понять, о чем идет речь в заключении. Вспомните, какие идеи вы выделили в эссе. К какой из них писатель возвращается не единожды?

– Пропев дифирамбы форме книги, Эко вдруг совершенно неожиданно развивает новую тему. Какую? Может, здесь нужно искать разгадку заключения? Исследуйте вновь зазвучавшую тему об успехах новых технологий, которые позволяют читателю более активно работать с текстом, в соответствии со своими желаниями и предпочтениями. Случайно ли она появляется после похвалы книге? Что особенно нравится писателя в новых технологиях? Так каков же может быть вывод из рассуждений Эко?

Задание. Познакомьтесь с Запиской Николая I (из кн. «Николай I: Личность и эпоха. Новые материалы», С. 157–169). Подготовьте ее истолкование.

– Почему император считает свою участь «страшной»? Как он объясняет влияние необходимости стать императором вместо брата на свою дальнейшую судьбу? Только ли брата Николай I считает виновным?

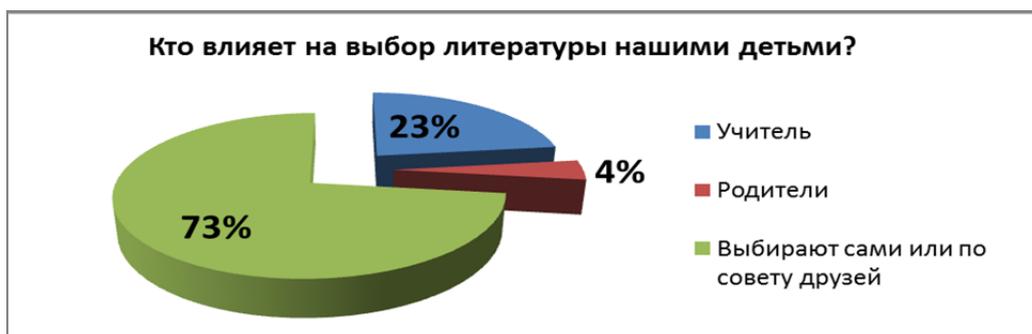
– Какие качества императора раскрываются на страницах дневника, посвященных его оценке своего поведения «в ужасных обстоятельствах»?

– Какие фоновые знания вам необходимы для адекватного истолкования текста *Записки*?

– Интерпретируйте страницы дневника. Но прежде определите, с какой целью вы будете это делать: показать царя как человека, страдающего от принятия решения, к которому он был не готов, или же определить последствия выступления декабристов для русского престола.

Значительную сложность для студентов (особенно гуманитарных специальностей) представляет истолкование графических изображений (схем, таблиц, диаграмм ит.п.).

Задание. Рассмотрите приведенную ниже диаграмму. Какой проблеме она посвящена?



– Какую информацию сможет «считать» с диаграммы интерпретатор?

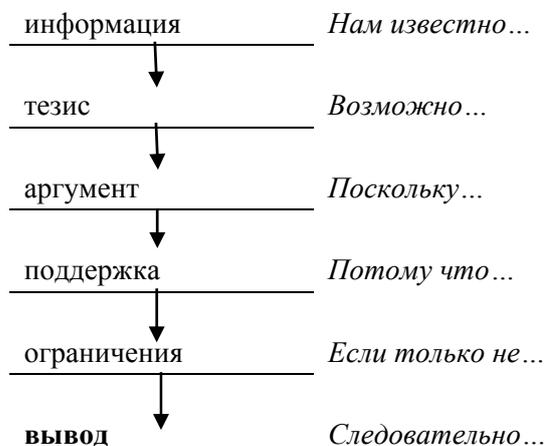
– О чем должна побудить его задуматься представленная информация?

– Какие выводы может (и должен) сделать интерпретатор?

– Выступите в роли истолкователя и представьте результаты работы с графической информацией.

Рассуждение – одна из сложных интеллектуальных операций. Овладение студентами композицией рассуждения (в особенности его аргументационно-доказательной частью) происходит достаточно трудно. Осложняется процесс еще и тем, что рассуждения не однородны: они бывают трех видов: рассуждение-размышление, рассуждение-объяснение, рассуждение-доказательство. Эффективному формированию умения рассуждать способствует знакомство со структурной моделью В. Данна. В обобщенном виде модель выглядит следующим образом:

Структурная модель доказательства по В. Данну



«Каждый элемент модели вводится специальным словом или словосочетанием, которое его характеризует. Сначала мы получаем и обдумываем *информацию*, затем формулируем *тезис*, добавив модальность к тому, что собираемся утверждать, затем приводим *аргумент* в пользу своей позиции и используем некий факт в качестве его *поддержки*, после чего предвидим возможные *ограничения* и возражения к своей позиции и, наконец, приходим к *выводу*» [3, 109–110].

Задание. Прочитай информацию об одном из явлений городской жизни. К какому виду рассуждений ее следует отнести? Выделите тезис, аргументы.

«Важнейшая задача городской политики – решение проблем обслуживания жилищного фонда. На эти цели тратится около трети городского бюджета, горожане все больше платят за жилье... и при этом все понимают: деньги тратятся неэффективно. Дело в том, что жилищная сфера чудовищно монополизирована: РЭУ сами себе заказывают работу, сами же получают на нее деньги. Городу остро необходима реформа жилищной сферы, суть которой не в тривиальном повышении цен, в демонополизации, в создании механизмов контроля за теми, кто обслуживает жилье».

Задание. Сформулируйте интересную для вас проблему, требующую доказательства. Выстройте рассуждение-доказательство в соответствии со структурной моделью В. Данна.

Таким образом, постоянное внимание к интеллектуальным операциям, включение заданий, содержащих алгоритм действий при работе с разного рода информацией способствует формированию функциональной грамотности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Эко, У. Картинки Минервы : сборник / Умберто Эко ; пер. с итал. М. Визеля и А. Миролюбовой. – Москва : АСТ : CORPUS, 2015. – 448 с.
2. Мелентьева, Ю. П. О чтении. Размышления о теоретических аспектах чтения / Ю. П. Мелентьева. – Москва : Канон⁺, 2014. – 184 с.
3. Короткина, И. Б. Академическое письмо: процесс, продукт, практика : учеб. пособие для вузов / И. Б. Короткина. – Москва : Юрайт, 2016. – 295 с.

УДК 37.025

Галина Мадраимовна Рахматуллаева

г. Ташкент, e-mail: g_rahmatullaeva@mail.ru

О РОЛИ ЧТЕНИЯ

Изобретение письменности и в дальнейшем книгопечатания – это два величайших достижения цивилизации, без которых, собственно, и сама цивилизация была бы невозможна. В романе-антиутопии «451° по Фаренгейту» Рей Брэдбери показал, что стало с человечеством после полного уничтожения книг: в обществе нет социальных проблем, так как нет книг, заставляющих задумываться, анализировать, принимать решения. Но это общество, не знающее сомнений, тревог, эмоциональных взлетов и падений, бездуховно, мертво.

Творчески воссоздавая действительность, писатель не только выражает свое понимание ее закономерностей, сущности явлений, но и дает им оценку. Итоги размышлений автора о жизни предстают перед читателем не в виде сухих формул и нравоучений, а как изображение мыслей, чувств, поведения людей – героев литературных произведений. Идея произведения связана с представлениями писателя о добре и красоте, чести и долге, смысле жизни и назначении человека. Касаясь в первую очередь общественных отношений, жизни человека в обществе, литература способствует воспитанию мыслей и чувств, свойственных человеку как общественному существу, осознанию долга перед Родиной и народом.

Развитие информационного общества – задача настоящего и будущего, и жить в нем придется тем, кто сегодня является детьми. Именно они – жители будущего глобального мира, который будет состоять из многих информационных обществ разных стран. Строить же это общество придется, прежде всего, тем, кто сегодня работает с ИКТ. Новые

технологии кардинально меняют жизнь, и в этом плане информационное общество – это общество, в котором каждый гражданин может улучшить свою жизнь хотя бы тем, что он получает доступ к огромному количеству информации и, тем самым, к образованию и культурным ценностям.

Смена ценностных ориентаций, разделившая поколения и нарушившая преемственность в передаче социального опыта, недостаточно эффективное использование информационных технологий, бурное развитие коммуникационных каналов привели к разрушению привычных представлений о роли чтения в развитии личности и культуры. Абсолютизация компьютерных технологий, вытеснение книжно-журнальной продукции мультимедийными носителями несколько деформировали культурное и информационное поведение в молодежной среде. Ослабление детско-юношеского интереса к чтению сопровождается снижением его качества, о чем свидетельствуют данные международных исследований.

В последние годы в республике Узбекистан, как и в других странах, не утихают споры о том, что молодое поколение перестало читать и на досуге развлекается компьютерными играми, «гуляет» по безбрежным «полям» интернета. Мы часто слышим: «Современное поколение мало читает», «Может ли компьютер заменить книгу?», «Дети не имеют желания читать художественные произведения», и в подобных высказываниях есть объективные основания, волнующие представителей общественности, имеющих отношение к проблеме читаемости. По их мнению, стремление молодежи к получению быстрой конкретной информации и недостаточный уровень знаний обуславливают снижение интереса к книге, мешая формированию активного гражданского поведения. Часть времени, ранее уделяемого чтению, заменили телепросмотры, компьютерные игры, социальные сети, а на чтение художественной литературы не остается ни времени, ни желания.

В настоящее время одним из главных мотивов обращения к книге остаются школьная программа и учебное задание, прежде всего, по литературе. К сожалению, учащиеся не интересуются даже произведениями школьной программы, и это повод для тревоги: ведь именно в школьном возрасте формируется не только любовь к книге, но и жанровые предпочтения. Если спросить учащихся старших классов или лицеистов: «Вам нужно написать сочинение по произведению, которое вы не читали. Что вы будете делать?», большинство из них ответит, что, скорее всего, прибегнут к помощи интернет-источников, найдут похожее сочинение и переделают на свой лад, прочитают краткое содержание либо найдут в том же интернете анализ произведения. И лишь немногие ответят, что прочитают произведение. Виной тому – технический прогресс, легкодоступность информации, и в этом мы вторим размышлениям о чтении О.В. Сиротюк, указавшей на активность процесса информатизации окружающей среды и его негативный характер относительно традиционных моделей чтения [2, 17]. Ученик, не желающий тратить время на прочтение, – ведь под рукой есть компьютер (планшет, телефон), который за считанные минуты найдет нужную информацию – тем самым лишает себя не только приятного досуга с книгой, но и развития нестандартного мышления.

Лучшие произведения художественной литературы призваны формировать и удовлетворять духовные, социальные и образовательные потребности людей, и в том числе учащихся. Включение этих произведений в учебные программы помогает развивать представления о непреходящих нравственных ценностях. Но некоторые произведения еще не всем ученикам понятны: они еще не «доросли» до них. Английский писатель Джозеф Аддисон еще в XVII веке писал: «Чтение для ума – то же, что физическое упражнение для тела». А современные учащиеся привыкли к «легкой» информации, не требующей особых усилий для восприятия.

Д. Дидро писал о том, что люди перестают мыслить, когда перестают читать. И это действительно верное утверждение. Каждый человек прекрасно понимает, что чтение расширяет кругозор, повышает интеллектуальные способности, заставляет мыслить и анализировать (и это лишь незначительная часть положительного влияния, которое оказывает на нас художественная и другая литература).

Вот некоторые интересные факты о чтении.

1. Книга снижает стресс. Богатство и ритм языка имеют свойство успокаивать психику и избавлять организм от стресса.

2. Чтение защищает от болезни Альцгеймера. Когда вы читаете, активность мозга увеличивается, а это благотворно сказывается на его состоянии.

3. Чтение придает уверенности. Чтение книг делает нас более грамотными, когда в разговоре мы демонстрируем глубокое знание той или иной темы, невольно ведем себя более собранно. Кроме того, признание окружающими вашей эрудиции положительно влияет на личную самооценку.

4. Чтение улучшает мозговую активность. При чтении мы представляем много деталей: персонажи, окружающие их предметы, поэтому необходимо запоминать множество вещей, которые нужны для понимания книги. Вот почему чтение тренирует память и логику.

В работе Ю. В. Крючковой «О роли чтения в современной образовательной парадигме» содержатся также такие факты о пользе чтения: «При условии вдумчивого чтения, когда сюжет подвергается анализу, польза от чтения сравнивается с занятиями спортом»; «наибольший эффект на интеллектуальное развитие оказывает чтение классической литературы. Именно такая литература, со сложным сюжетом наилучшим образом развивает не только интеллект, но и многие эмоциональные навыки, такие как сопереживание, умение поставить себя на место другого. В общем, в те навыки, которые называют эмоциональным интеллектом» [3, 35].

Что побуждает людей к чтению, кроме эстетического удовлетворения?

Книга – это лучший советчик и преданный друг. Именно на страницах книги можно найти ответы на многие волнующие человека вопросы, здесь предоставляются разные пути решения жизненных проблем, много дельных советов и рекомендаций. Если вы сомневаетесь или вам кажется это невозможным, значит, вы не поклонник чтения, а стоило бы попробовать!

Каким книгам стоит отдавать предпочтение? Научная литература помогает правильно воспринимать и понимать мир вокруг нас, прекрасно развивает интуицию, стимулирует интерес к саморазвитию и совершенствованию личности. Также желательно (хоть иногда!) читать философские книги: ведь философия – достаточно интересная наука о человеческой жизни, прекрасно развивает мышление, помогает понимать желания и потребности личности, учит находить интерес и цель в жизни. В домашней библиотеке (кроме названных книг) должна быть и серьезная художественная литература, история и поэзия. Художественная литература улучшает письмо, правильность речи, а история помогает осознать жизнь, понять события и легче, правильной принять реальность. Поэзия заслуживает особого места в вашей библиотеке, поскольку считается одним из важнейших достижений человечества, развивает красноречие и оттачивает языковые умения.

Какую же пользу мы получаем от чтения книг? Во-первых, чтение развивает кругозор и интеллектуальные способности, побуждает мыслить и анализировать. Во-вторых, чтение учит общению и помогает приятно (и с пользой) провести свободное время. В-третьих, чтение дарит спокойствие, помогает сконцентрироваться и оптимистично воспринимать окружающий мир. Разве этих фактов мало, чтобы сделать выбор в пользу книги?

Если все мы действительно хотим жить в обществе знаний, нам необходимо осознать несколько истин: чтение играет огромную роль в образовании, воспитании и развитии человека, это окно, через которое дети видят и познают мир и себя; книга сегодня, независимо от формы ее представления (печатной или электронной), по-прежнему остается основой культуры и грамотности; важность книги и чтения неоспорима, и эта идея поддерживается мировым сообществом.

Книга аккумулирует достижения многовековой культуры человечества и является важнейшим источником знаний, средством самообразования и саморазвития. Она позволяет познать окружающий мир, разобраться в своих мыслях, чувствах, потребностях, исканиях и найти дорогу в жизни, наметить программу самовоспитания и нравственные ориентиры, от которых зависит духовное здоровье и будущее нации. Согласимся с Т. Г. Галлактионовой, которая утверждает, что «чтение понимается как диалог с современным миром, характерной чертой которого является феномен многообразия. Это исключительно емкое и полифункциональное понятие, удовлетворяющее потребности самых разных наук, начиная от математики, и заканчивая синергетикой, оказывается принципиально важным в педагогических стратегиях приобщения к чтению» [1, 18].

Проведенные в разных странах исследования показали, что читатели от «нечитателей» отличаются интеллектуальным развитием. Они способны мыслить категориями проблем, охватывать целое и устанавливать противоречивую связь явлений, более адекватно

оценивать ситуацию, быстрее находить правильное решение, иметь творческое воображение, лучше владеть речью. Они точнее формулируют мысль, свободнее пишут, легче вступают в контакт и приятны в общении, более критичны и самостоятельны в суждениях и поведении. Следовательно, чтение формирует качества наиболее развитого и социально ценного человека. Чтение рассматривается некоторыми социологами как надежный, чуткий и даже универсальный индикатор состояния общества.

К сожалению, в наш информационный век чувства, переживания, отношения уходят на второй план. Главное сейчас – информация, поэтому интересны детективы, фантастика, научная литература. Однако человеческий мозг устроен так, что информация лучше воспринимается посредством художественных образов, нежели через научные выкладки. Произведения классиков обладают огромной силой воздействия на человеческую душу, способны вызвать те или иные чувства, побуждают думать о собственной жизни, а иногда даже перестраивают мировоззрение. Сила влияния художественной литературы на человеческое сознание подобна силе влияния реальности, и происходит это потому, что талантливый писатель способен передать сюжет насыщенно, ведь большинству из нас знакомы такие ощущения: «невозможно оторваться от книги», «прочитал книгу на одном дыхании». Это говорит о том, что книга может завладеть сознанием человека. Хорошо сказал о роли литературы писатель Юрий Бондарев: «Это великое переселение из мира внешнего в мир внутренний, что ей (литературе) дано проводить всеобщую ревизию совести, порицать мировой порок безразличия друг к другу, жестокость, алчность, варварское соперничество с самой природой. Словом начинались ненависть, войны, вражда, национализм, разрушались стыдливость, чистота, мораль, целые культуры, но словом увеличивались и любовь, и раскаяние, начинались великие революции, новые эпохи, прекрасные книги, благословенная тишина мира».

Книга учит нас быть добрее, мягче друг к другу, учит милосердию, сочувствию. Она становится нашим верным другом в сложный момент, когда надо найти единственно верное решение, которое поможет выйти из сложившейся ситуации. Без нее были бы невозможны ни образование, ни культура нашего общества, ведь именно книга хранит в себе все то, что накоплено человечеством в различных областях за все века его существования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Галактионова, Т. Г. Код приобщения к чтению: ретро и неоформат / Т. Г. Галактионова // На путях к новой школе. – 2012. – № 1. – С. 18–19.
2. Сиротюк, О. В. Определение роли книги и чтения в современном информационном пространстве / О. В. Сиротюк // Библиосфера. – 2017. – № 2. – С. 17–22.
3. Крючкова, Ю. В. О роли чтения в современной образовательной парадигме / Ю. В. Крючкова // Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики. – 2018. – № 2 (62). – С. 34–36.

УДК 37.02

Михаил Алексеевич Родионов

г. Пенза, e-mail: do7tor@mail.ru

Ирина Викторовна Акимова

г. Пенза, e-mail: ulrih@list.ru

Алсу Мунировна Бурханова

г. Пенза, e-mail: paninaalsu@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ В ШКОЛЕ

В последнее время актуальной тенденцией образования с основной школе становится дифференциация образования, учитывающая способности и склонности учащихся,

их потенциальную работоспособность, темп продвижения по индивидуальной траектории в усвоении предметных знаний.

Все вышесказанное определяет необходимость организации особого типа дифференцированных уроков по информатике. Одним из вариантов к построению данного урока является модель уроков дифференцированного обучения, разработанная М. И. Зайкиным.

Данная модель предлагает следующую организацию обучения, представленную на рис. 1.

	1 группа	2 группа	3 группа	
1 этап				Учебная работа учащихся под непосредственным руководством
2 этап				Частично самостоятельная работа
3 этап				Самостоятельная работа
4 этап				Работа с учителем

Рис. 1. Модель обучения

Обычный школьный класс практически всегда включает учащихся трех основных групп:

- 1 группа – учащиеся с высокими учебными возможностями;
- 2 группа – учащиеся со средними учебными возможностями;
- 3 группа – учащиеся с низкими учебными возможностями.

На первом этапе проводится проверка домашнего задания, устный опрос учащихся, осуществляется подготовка к изучению нового материала, его изложения учителем и т.д. на втором этапе выполняются упражнения, предназначенные для закрепления изученного, используются приемы воспроизведения по частям, комментированное решение задач и т.д. Далее школьники выполняют задания самостоятельно, затем происходит проверка выполнения заданий, оценка найденных решений, их коррекция, систематизация и обобщение усвоенных знаний.

Примером реализации данной технологии разработки урока является конспект урока для 9 класса на основе применения модели уроков дифференцированного обучения на тему «Электронные таблицы».

Цель урока – систематизация знаний и умений учащихся, связанных с работой с формулами в электронных таблицах, усиление знаний слабоуспевающих учеников, усиление и расширение знаний среднеуспеваемых учеников, расширение и углубление знаний хорошо успевающих учеников.

Тема «Электронные таблицы» изучается в 9 классе.

На 1 этапе предполагается работа с классом. Цель – систематизировать знания и умения учащихся. Задание 1 выполняется учащимися первой и второй группы. У доски отвечают основные понятия, связанные с электронными таблицами.

Задание 2. Также выполняется учащимися первой и второй группы и заключается в форматировании данных в электронной таблице по образцу.

Далее учащимся предоставляются опорные схемы для работы с электронными таблицами (рис. 2).



Рис. 2. Опорный концепт

2 этап предполагает работу с учащимися 2 и 3 группы. Задание 1. Цель – совершенствование знаний и умений. Пример задания:

1. Наберите таблицу. Для числовых данных используйте Денежный формат.
2. Для каждого месяца вычислите общую сумму выручки. Для этого используйте функцию «Автосумма».
3. Добавьте в таблицу новый столбец «Итого по категории». Также с помощью функции «Автосумма» вычислите выручку за 3 месяца по категориям.
4. Добавьте в таблицу новый столбец «Средняя сумма по категориям». Вычислите с помощью функции СРЗНАЧ среднюю выручку за 3 месяца по каждой категории.
5. Добавьте в таблицу новую строку «Процент». Подсчитайте процент выручку за каждый месяц по формуле $\frac{\text{итог за месяц}}{\text{общий итог}} \times 100$.

Выручка от реализации литературы магазине "Кругозор"			
Категория литературы	январь	февраль	март
История музыки	1 222,00р.	344,00р.	230,00р.
Педагогика	654,00р.	765,00р.	260,00р.
Психология	5 632,00р.	550,00р.	4 400,00р.
Великие композиторы	988,00р.	785,00р.	650,00р.
Психологические словари	457,00р.	122,00р.	5 400,00р.
Итого:			

Работа с учащимися с 1 группы предполагает расширение области применения знаний, для этого им выдается более сложное задание.

3 этап. Каждая группа учащихся получает свое задание, отличающееся по сложности: так учащиеся первой группы получают задание, в котором необходимо самостоятельно использовать встроенные статистические функции, учащиеся второй группы получают задание, в котором учитель указал формулу, которую необходимо использовать для решения задания, третья группа получает задание, к которому прилагается подробная инструкция по выполнению.

4 этап. Цель – систематизация знаний и умений учащихся.

1. Ответы на вопросы учеников.
2. Проверка полученных решений.
3. Повторение теоретического материала.
4. Выдача домашнего задания для учащихся различных групп.

Проведенные исследования показали, что предложенная технология дифференцированного урока является эффективным средством организации обучения информатике в средней школе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Зайкин, М. И. Технология дифференцированного обучения в сельской школе : монография / М. И. Зайкин, И. В. Фролов, Н. А. Шкильменская. – Арзамас, 2008. – 236 с.
2. Родионов, М. А. Внедрение новых типологий уроков в обучение информатике / М. А. Родионов, И. В. Акимова, А. С. Шумкин // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы : материалы XV Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 80-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского / под общ. ред. М. А. Родионова. – Пенза, 2019. – С. 203–205.
3. Тяпкина, Е. В. Современный урок информатики в условиях реализации ФГОС : учеб.-метод. пособие / Е. В. Тяпкина, А. С. Гераськин. – Саратов : ГАУ ДПО «СОИРО», 2017. – 40 с.
4. Соколова, Л. Н. Нестандартный урок в старших классах: сущность, признаки, типология, функции / Л. Н. Соколова // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. – 2008. – № 11. – С. 109–112.

УДК 372.8

Михаил Алексеевич Родионов

г. Пенза, e-mail: do7tor@mail.ru

Ольга Михайловна Губанова

г. Пенза, e-mail: olga.penza@mail.ru

Ирина Анатольевна Конькова

г. Пенза, e-mail: konkova_ia@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОПОРНЫХ КОНСПЕКТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНФОРМАТИКЕ

В современной школе в условиях модернизации, как известно, постоянно происходит повышение требований к качеству знаний учащихся, при значительном увеличении объема учебной информации. Наиболее ярко это проявляется применительно к курсу школьной информатики.

В связи со сказанным, возникают серьезные затруднения в освоении материала школьниками и его представлении как целостной картины, которую они должны усвоить и осмыслить. Для этого, прежде всего, нужно решить вопрос о правильном, грамотном формировании и структурировании знаний и практических умений с тем, чтобы каждый ученик с легкостью смог их освоить.

Большую помощь учителю при этом может оказать целенаправленное использование опорного конспекта. Под опорным конспектом будем понимать модель содержания учебного материала, построенную по определенным критериям, в которой содержится ключевая информация по изучаемой теме в сжатом объеме.

В опорном конспекте учебная информация должна разворачиваться согласно логике учебной деятельности. Сначала представляются в наглядной форме учебные элементы, создающие ориентировочную основу деятельности, затем – формирующие исполнительские и контролирующие действия. Это создает целостную систему знаний об изучаемом объекте, с одной стороны, и определяет общую систему учебно-познавательных действий по их формированию – с другой [1, 2].

Применяя технологию опорных конспектов, учителю необходимо придерживаться следующих принципов:

- учителю следует строить урок информатики в соответствии с планом расположения материала в опорном конспекте и его содержанием;
- учитель должен осветить не только весь материал опорного конспекта, но и дать дополнительную информацию для расширения и углубления его содержания. Однако, в опорном конспекте, который раздаётся всем ученикам в конце урока, должен быть только тот материал, который будет полностью понят и усвоен учащимися;
- во время объяснения нового материала ученики должны активно взаимодействовать с учителем. Они в это время обдумывают содержание, разбираются со сложными моментами, задают и отвечают на вопросы;
- опорный конспект, в котором сжато изложена вся информация, имеет смысл раздавать каждому ученику в конце урока;
- после того, как учитель объяснил весь материал урока, он демонстрирует ученикам опорный конспект на слайде или дисплее компьютера;
- используя демонстрационный опорный конспект, учитель чётко и быстро повторяет всю ранее изложенную информацию.

На занятиях по информатике применяются различные виды опорных конспектов, которые имеют свое особое назначение: таблицы, схемы, рисунки, графические образы, диаграммы и другие.

Например, при изучении темы «Многообразие компьютеров. Основные характеристики компьютеров. Виды программного обеспечения компьютеров» возможно применение опорных конспектов в виде схем (рис. 1).

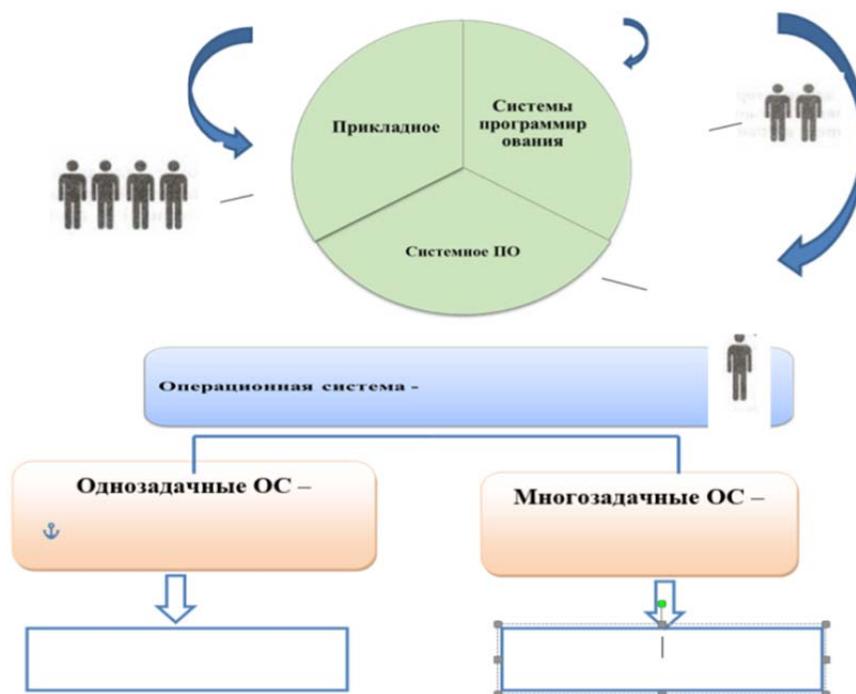


Рис. 1. Опорный конспект 1

Схемы заполняются учениками по ходу изложения материала, помогают конкретизировать понятия и явления, разнообразить методы и приёмы передачи сжатой информации.

Рациональная последовательность материала позволяет изобразить информацию о составе компьютера наиболее кратким образом, избежать повторений, обозначить смысловое ядро и отходящие от него звенья, что положительно сказывается на запоминании учеников. Как следствие, ученики достаточно быстро и легко усваивают то, что конкретно стоит за тем или иным элементом опорного конспекта (рис. 2).



Рис. 2. Опорный конспект 2

При изучении этой же темы на этапе проверки знаний возможно использовать графические объекты с изображением устройств, входящих в состав системного блока, а также устройств ввода и вывода информации. Ученикам необходимо подписать название устройства, соответствующее графическому объекту.

При изучении темы «Редактирование текста. Форматирование символов, абзацев, страниц» можно использовать опорный конспект в виде таблицы на этапе актуализации опорных знаний, в которой необходимо установить соответствие между двумя ее столбцами. Данное задание вызывает у ребят особый интерес, поскольку после установки соответствий, происходит расшифровка фразы и выполняется взаимопроверка, с выставлением оценок соседу по парте.

При подготовке опорного конспекта можно использовать различные приложения. Например, несложную схему или перечень понятий и определений достаточно удобно представить с помощью MS Word.

Если необходимо построить более сложную схему, можно, например, воспользоваться интернет-сервисом Bubbl.us. Данный сервис дает возможность сохранения схемы в формате графического изображения. Фрагмент опорного конспекта, созданного с помощью сервиса Bubbl.us, представлен на рис. 3. Вариантов построения подобных схем также имеется большое количество. Схему можно заполнить целиком или же оставить пустые ячейки для самостоятельного заполнения.

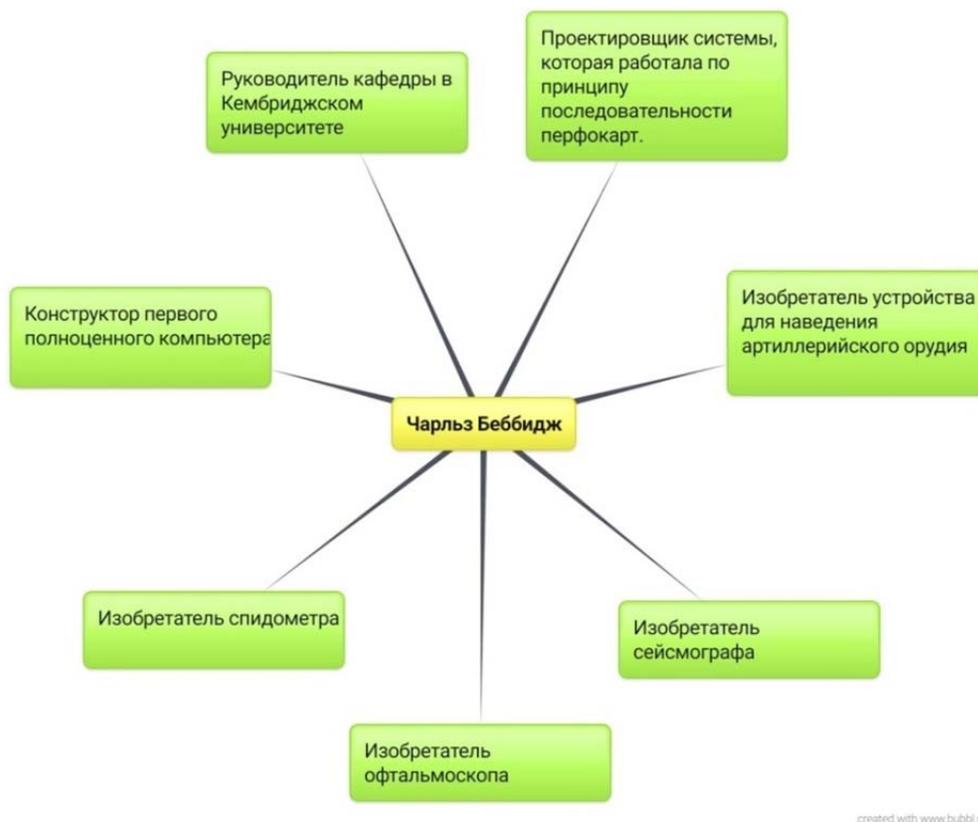


Рис. 3. Опорный конспект 3

Таким образом, благодаря применению в учебном процессе по информатике опорных конспектов, представляется возможным повышение эффективности процесса обучения информатике путем привлечения школьников к активной учебно-исследовательской деятельности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Губанова, О. М. Современный урок информатики в условиях ФГОС / О. М. Губанова, М. А. Родионов // Вестник Пензенского государственного университета. – 2015. – № 1. – С. 18–21.
2. Губанова, О. М. Особенности проектирования методической системы формирования профессиональных компетенций будущего учителя информатики и ИКТ / О. М. Губанова, М. А. Родионов // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Сер.: Социальные науки. – 2014. – № 4. – С. 235–240.

УДК 372.87

Галина Николаевна Рябова

г. Пенза, e-mail: ryabogalina@yandex.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ИСКУССТВО»

В декабре 2018 г. Министерством просвещения Российской Федерации была принята «Концепция преподавания предметной области «Искусство» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы». Появление данной Концепции свидетельствует об осознании значимости названной предметной области для формирования личности обучающегося и необходимости совершенствования её преподавания. Авторы Концепции справедливо отмечают, что учебные

дисциплины предметной области «Искусство» «имеют огромный воспитательный потенциал, способствующий духовно-нравственному развитию обучающихся» [1]. Вместе с тем, на наш взгляд, содержание Концепции недостаточно проработано. Она нуждается в развитии, что, безусловно, будет исполнено в ближайшем будущем: появятся документы, конкретизирующие её положения. Но уже сейчас ясно, какого рода документы и дополнения будут разработаны. В Концепции намечены важные шаги для совершенствования методики преподавания предметной области «Искусство» и повышения качества подготовки обучающихся. В их числе предлагается более детально прописать в федеральных государственных образовательных стандартах разного уровня образования требования к результатам освоения дисциплин предметной области «Искусство», разработать контрольно-измерительные материалы (что наводит на мысль о введении ЕГЭ), усовершенствовать систему олимпиад и др.

Концепция включает 6 разделов: 1. Общие положения, 2. Значение предметной области «Искусство», 3. Проблемы преподавания предметной области «Искусство», 4. Цели и задачи Концепции, 5. Основные направления реализации Концепции и 6. Реализация Концепции.

Остановимся на основных идеях Концепции и попытаемся сформулировать те практические задачи, которые ставит данный документ перед педагогическими вузами.

Определяя значение предметной области «Искусство» для современного школьника, авторы Концепции отмечают, что искусство не только передаёт духовно-нравственные, эстетические и художественные традиции, но и способствует развитию художественной культуры учащихся, пониманию ими произведений искусства. О значении искусства для человека и особенно подрастающего поколения говорили многие мыслители. Например, Д. С. Лихачёв считал, что искусство делает человека добрее и нравственнее, отзывчивей и счастливее. «Награждённый даром понимать искусство, человек становится нравственно лучше, – писал академик, – а, следовательно, и счастливее. Да, счастливее! Ибо награждённый через искусство даром доброго понимания мира, окружающих его людей, прошлого и далёкого, человек легче дружит с другими культурами, с другими национальностями, ему легче жить» [2, 102-103].

Кроме того авторы Концепции считают, что изучение искусства способствует формированию общероссийской культурной идентичности, творческому освоению окружающей среды [1].

В Концепции выделены и проблемы преподавания данной предметной области. Это мотивационная, содержательная, методическая и кадровая проблемы. Все эти проблемы тесно связаны друг с другом. Однако от качества подготовки педагогических кадров, на наш взгляд, во многом зависит успешное решение всех других проблем.

Среди недостатков преподавания предметной области «Искусство» выделяются слабое использование педагогами потенциала учреждений культуры, в частности музеев, а также затруднения в использовании современных методов, форм и технологий образования и воспитания. Отмечается также, что мало времени в учебном процессе отводится практической творческой и проектной деятельности, то есть не в полной мере реализуется системно-деятельностный подход в обучении.

Концепция выдвигает требование учитывать в педагогической деятельности этнокультурные и национальные особенности региона и использовать его потенциал в преподавании предметной области «Искусство» как на уроках, так и во внеурочной деятельности. Следует заметить, что в нашем вузе образовательные программы бакалавриата (профиль «Изобразительное искусство») и магистратуры («Художественно-эстетическое образование») включают такие учебные дисциплины, как «Музейная педагогика», «Культура Пензенского края», «Компьютерные технологии в изобразительном искусстве». Изучение данных дисциплин позволяет готовить педагогов в соответствии с требованиями времени. Однако вузы подчас отстают от общеобразовательных школ в техническом оснащении. Кроме того имеет место и дефицит школьных учебников.

Таким образом, Концепция преподавания предметной области «Искусство» ставит перед педагогами-практиками задачу повышения качества преподавания. Одновременно ставится задача совершенствования системы высшего образования по педагогическому

профилю, а также повышение значения культурологических курсов. Педагогические вузы должны быть готовы решать поставленные задачи. С одной стороны, они могут оказывать научную и методическую помощь педагогам, организуя курсы для учителей, мастер-классы, круглые столы и т.д. С другой стороны, повышая качество подготовки выпускников вуза, вооружая их самыми современными методиками, воспитывая творческих личностей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Концепция преподавания предметной области «Искусство» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/11cfc73e7df5f99beeaf58f363bf98b> (дата обращения: 10.10.2019).

2. Лихачёв, Д. С. Письма о добром / Д. С. Лихачёв. – Пенза : Департамент культуры Пензенской области, 1996. – 212 с.

УДК 746.6

Алексей Александрович Савчиков

г. Пенза, e-mail: rad4enko82@mail.ru

Светлана Владимировна Филатова

г. Пенза, e-mail: col4uginasvetlana@yandex.ru

ЛОЗОПЛЕТЕНИЕ В ТРАДИЦИОННОЙ И СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЕ РОССИИ

Народные художественные промыслы являются важным элементом современного декоративно-прикладного искусства, которое, в свою очередь, может рассматриваться как значимая составляющая повседневной жизни россиянина XXI века. Сегодня объекты и стили традиционного народного искусства – часть современного дизайна и маркетинга. Элементы промыслов перестают быть кичем; они, напротив, являются способом образованного человека продемонстрировать свою этнокультурную принадлежность, формой самоактуализации [1, 24]. В настоящей статье мы рассмотрим такой вид традиционных народных промыслов, как лозоплетение, его место и роль в истории российской повседневности и в современной действительности.

Развитие того или иного промысла определяется главным образом природно-климатическими условиями региона. Распространённым, доступным и потому широко применяемым материалом в России была лоза. Это собирательное название для различного рода деревьев и кустарников, ветви которых подходят для плетения. Преимущественно сюда относится ива. Из ивовой лозы с глубокой древности крестьяне мастерили различные предметы домашнего обихода. Ассортимент был широк – игрушки, посуда, корзины, мебель, одежда. В каких-то случаях лоза также применялась и более масштабно – из неё возводили жилища, хозяйственные постройки, делали изгороди, сани, коляски. Наконец, из лозы плели рыболовные сети и ловушки для птиц и животных. Изобилие и простота заготовки подделочных материалов служили залогом успешного развития промысла – изделия из лозы традиционно занимали значимое место в ярмарочной торговле [2, 75; 5, 451; 9, 9; 10, 99].

Постепенно изделия из лозы проникают и в быт привилегированных сословий. В конце XVIII в. в Россию пришла мода на плетёную мебель. Князь Д. В. Голицын под впечатлением от поездки по Европе организовал в своём поместье в с. Большие Вяземы Звенигородского уезда Московской губернии мастерскую, в которой плели мебель и корзины из очищенного ивового прута. В середине XIX в. в домах обычных горожан традиционная встроенная мебель (лавки, полати) стала заменяться переносной, что обусловило новый всплеск интереса к плетёной мебели. В XIX в. лозу стали отбеливать, окрашивать, золотить и серебрить; появилась масса школ и учебных мастерских по лозоплетению. В результате новые предметы интерьера городского обывателя – стулья, кресла, столы, шкафы – были не только удобны и функциональны, но и служили эстетическим целям [4, 420; 10, 100].

На рубеже XIX–XX вв. плетёная мебель из ивы украшала террасы, веранды и зимних садов в домах интеллигенции России. В это время модными были плетёные круглые столы, которые покрывали красивой вязаной скатертью с кисточками. По традиции в центре столика ставили самовар, а вокруг – плетёную мебель. Это могли быть кресла-качалки, покрытые пледами, небольшие диваны и стулья, украшенные подушками с ручной вышивкой, оригинальные подставки под комнатные растения. Кроме того, популярностью пользовались и другие плетёные аксессуары: сухарница, газетница, оригинальная корзина или короб.

В советское время лозоплетение постепенно приходило в упадок – это было связано с урбанизацией, индустриализацией, событиями и последствиями Великой Отечественной войны. В результате в 1960–1980-х гг. продукция лозоплетельщиков превратилась в престижный дефицит, популярный в кругах творческой интеллигенции, политиков и подпольных предпринимателей [10, 100–101].

В современной российской повседневности интерес к лозоплетению обусловлен комплексом причин, среди которых особое место занимает так называемый хенд-мейд. Интерес к практикам хенд-мейд в настоящее время имеет в своей основе широкое распространение в прошлом товаров массового производства. С индустриализацией, введением конвейерного производства ручной труд стал активно изгоняться с предприятий и из быта человека, а продукты ручного труда постепенно превратились в своего рода символы примитивизма, низкого качества жизни. В то же время современная эпоха глобализации привнесла в нашу жизнь неизбежные для неё стандарт, клише и условности, порождённые всё большей интенсификацией, уплотнением ритма жизни. В подобных условиях человеку требуется проявить себя как личность, как индивидуальность, наполнить свою жизнь чем-то новым, необычным, эксклюзивным. Таким инструментом самореализации может стать хенд-мейд как творческая работа, воплощение собственной фантазии, проявление эстетических чувств. Это своего рода арт-терапия, привнесение гармонии в душевный мир человека творящего [8, 121].

Другой причиной, побуждающей творить и приобретать изделия из лозы, является модный сегодня эко-стиль. Ему соответствует мебель из натуральных материалов, а также аксессуары, которые должны воплощать элементы природы. Декоративность и эстетическая привлекательность плетёных изделий вообще ценится в современном искусстве интерьера, помогает в создании атмосферы тепла и уюта в помещении [7, 154].

Наконец, сохранение и распространение традиций лозоплетения – частный случай государственной культурной политики. Обращение к традиционной народной культуре на сегодняшний день является одним из приоритетных направлений в сфере образования и воспитания подрастающего поколения. Согласно Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 г., «приоритетной задачей государства в сфере воспитания детей является развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества» [6, 19]. Наличие традиций народных художественных промыслов в повседневной российской действительности – важная составляющая патриотического, духовно-нравственного, художественно-эстетического и экологического воспитания.

В научной литературе проблема сохранения нематериального культурного наследия как способа возрождения, реконструкции и развития общественной исторической памяти весьма актуальна [3, 143–144]. Именно в наличии этнокультурного и духовного многообразия заключается не только залог прочности российской государственности, но и значительное конкурентное преимущество нашего государства, что крайне важно в современных условиях глобализации и интеграции.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Галкина, М. В. Современное декоративно-прикладное искусство как проявление творческих способностей и средство реализации художественного потенциала / М. В. Галкина // Народные промыслы и малый бизнес: грани интеграции и стратегия развития. – Москва : Институт диаспоры и интеграции (Институт стран СНГ), 2016. – С. 24–31.

2. Ганьшина, Г. В. Природные материалы в народных художественных промыслах России / Г. В. Ганьшина // Современные проблемы сервиса и туризма. – 2012. – № 1. – С. 74–83.
3. Дорохов, Н. И. Сохранение нематериального наследия как социально-правовой институт и его значение в современном обществе: теоретические, методологические и правовые аспекты / Н. И. Дорохов // Вестник Российского нового университета. Сер.: Человек и общество. – 2019. – № 1. – С. 137–146.
4. Краснощеков, В. А. Мебельное производство в Среднем Поволжье XIX – первой половине XX в.: опыт традиционной народной культуры / В. А. Краснощеков // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – № 11-1. – С. 420–422.
5. Маркина, О. В. Теоретические основы декоративного плетения из лозы / О. В. Маркина // Молодой ученый. – 2017. – № 22 (156). – С. 451–453.
6. Савинская, И. В. Музейный экспонат как ценный источник восстановления и сохранения традиций лозоплетения / И. В. Савинская // Источник. – 2019. – № 2. – С. 18–19.
7. Плесовских, О. Д. Формирование экостиля в условиях городской среды / О. Д. Плесовских // Декада экологии : материалы X Юбилейного междунар. конкурса (г. Омск, 11–19 мая 2016 г.). – Омск, 2016. – С. 152–154.
8. Фоминых, О. Б. Hand-Made (Хенд-Мейд) в современной региональной культуре / О. Б. Фоминых // VII Емельяновские чтения : материалы Всерос. науч. конф. (г. Курган, 28–29 апреля 2014 г.). – Курган : Изд-во КГУ, 2014. – С. 121–124.
9. Хотько, Е. Г. Традиционные кустарные промыслы и ремёсла как духовное достояние ярмарочной культуры России / Е. Г. Хотько, Ю. А. Бревнова // Universum: филология и искусствоведение. – 2015. – № 6 (19). – С. 9.
10. Царькова, И. В. Лозоплетение – жемчужина Русской земли / И. В. Царькова // Образование. Наука. Культура : материалы Междунар. науч. форума (г. Гжель, 22 ноября 2017 г.). – Гжель : Изд-во ГГУ, 2018. – С. 99–102.

УДК 376.3

Ольга Владимировна Сафонова

г. Пенза, e-mail: safolgann@mail.ru

Анастасия Евгеньевна Ставицкая

г. Пенза, e-mail: stavitskaia98@mail.ru

ТЕХНОЛОГИЯ ТРИЗ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ

Дошкольный возраст – это период, когда у ребенка происходит стремительное усвоение разговорного языка, становления и развития всех сторон речи, закладывается фундамент как устной, так и письменной речи. Процесс развития речи тесно связан с развитием интеллекта ребенка. Саму связь можно проследить в процессе формирования связной речи детей дошкольного возраста. Чаще всего связная речь нарушается у дошкольников с общим недоразвитием речи.

М. М. Алексеева утверждала, что «связная речь – это единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединенные, законченные отрезки» [1, 253]. Основной функцией связной речи, по словам М. М. Алексеевой [1], является коммуникативная функция. Она осуществляется в двух основных формах – диалоге и монологе.

Диалогическая речь является ярким представлением коммуникативной функции. Сам диалог, по мнению многих ученых, является классической и первичной формой речевого общения. Монологическая речь отличается от диалогической тем, что это связное логически последовательное высказывание, которое выражает мысль одного человека.

С. Л. Рубинштейн утверждал, что «связность речи означает адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя» [7, 469].

По мнению Т. А. Ладыженской [5], под связной речью следует понимать любую единицу речи, а также составные языковые компоненты (знаменательные и служебные

слова, словосочетания), организованные по законам логики и грамматического строя данного языка в целом.

Синонимами к термину «связная речь» выступают термины «высказывание», «текст». Высказывание – это и речевая деятельность, и результат этой деятельности: определенное речевое произведение, которое больше, чем предложение. Его стержнем является смысл, отмечает Т. А. Ладыженская [5].

Л. С. Выготский считал [3], что в овладении речью ребенок идет от части к целому: от слова к соединению двух или трех слов, далее – к простой фразе, затем – к сложным предложениям. Конечным этапом является связная речь, состоящая из ряда развернутых предложений.

Развитие связной речи играет одну из главных ролей в речевом развитии ребенка, и поэтому ее развитием надо заниматься с первых дней жизни, так как в это время растет мозг ребенка, формируются все его функции.

В работах авторов В. К. Воробьевой, В. П. Глухова, Н. С. Жуковой, Е. М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой, Р. И. Спириной, А. В. Ястребовой и др. отмечается, что у детей с ОНР присутствуют различные нарушения связной речи.

Трудности в овладении связной речи у детей с ОНР связаны с недоразвитием основных компонентов языковой системы – фонетико-фонематического, лексико-грамматического строя, недостаточной сформированностью как произносительной (звуковой), так и семантической (смысловой) сторон речи. Также недостаточно развиты высшие психические функции, которые создают дополнительные трудности в овладении связной речью.

Говоря об уровнях речевого развития выделяют первый уровень речевого развития, который в логопедии описывается как «безречевые дети». Как считает Р. Е. Левина [6], в активном словаре таких детей присутствует небольшое количество слов, чаще всего звукоподражание. Название действий ребенок заменяет названием предметов (собака – «ав-ав», «чи-чи» – книга, читать, картинки в книге). Пассивный словарь у них шире активного. Если ребенок хочет рассказать о каком-либо запоминающемся событии, то называет либо отдельные слова, либо одно-два искаженных предложения. Например, вспоминая свой поход в цирк, пятилетний мальчик рассказывает: «Тигы пыг. Мого. Кун слы». Это означает, что были тигры, они прыгали, а также было много клоунов, которые кидали шары.

Второй уровень речевого недоразвития речи характеризуется в логопедии как «начатки общеупотребительной речи». Как утверждала Р. Е. Левина [6], дети с данным уровнем могут более-менее развернуто рассказать о семье, друзьях, о себе. Иногда дети объясняют неправильно названное слово жестами (ботинки – «нога» и жест надевания ботинка). Расширяется активный и пассивный словарь, улучшается понимание речи.

Третий уровень ОНР – самый распространенный и характеризуется как «фразовая речь с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития речи». Р. Е. Левина выявила [6], что дети составляют описательные рассказы по серии картин, могут пересказать текст. При этом больше всего у них нарушена монологическая речь. Обиходная речь становится более развернутой, также нарушены пространственно-временные отношения и правильная связь слов в предложении. При этом у детей еще очень ограничен словарный запас, из-за этого они испытывают трудности в правильном подборе слов при составлении рассказа. В активном словаре детей данного уровня присутствуют существительные и глаголы.

Связную речь дошкольников можно развивать с помощью разных приемов, таких как: составление описательного рассказа по картинкам, сказкотерапия, заучивание стихов, пересказ сказок и рассказов. Но существуют и современные подходы – круги Лулия, ТРИЗ и многие другие.

ТРИЗ – теория решения изобретательских задач. Основателем ТРИЗ является Генрих Саулович Альтшуллер.

Технологиями ТРИЗ занимались: А. М. Богущ, С. И. Гин, А. В. Корзун, М. Н. Шустерман.

ТРИЗ технологии развивают у детей диалектическое мышление; творческое воображение; познавательную активность. Также ТРИЗ является универсальной технологией, раскрывающей индивидуальность ребенка, его фантазию посредством игровой деятельно-

сти. С. И. Гин отмечал [4], что под влиянием ТРИЗ технологии ребенок дошкольного возраста начинает развивать свой творческий потенциал, а само обучение проходит под девизом «Творчество во всем!» Целью ТРИЗ технологии является разностороннее развитие всех творческих способностей ребенка, а также развитие всех компонентов речи.

А. М. Богуш считал, что «задачами ТРИЗ технологии являются:

- развитие нестандартного гибкого мышления, умение переключаться с одного задания на другое;
- развитие связной речи, обогащение словаря;
- воспитание творческой личности;
- развитие умения понимать инструкцию, понимать задачу и находить креативные способы ее решения;
- развитие творческого воображения, а также все высших психических функций: память, внимание, мышление, воображение;
- развитие лексической грамотности языка» [2, 11].

Автор утверждает [2], что данная технология развивает у детей нестандартное мышление, возможность получать знания без каких-либо заучиваний. Также ТРИЗ улучшает у ребенка дошкольного возраста сенсорное восприятие цвета, оттенков, формы, звуков, темпа, силы звука, температуры, материала.

Таким образом, все вышеперечисленное говорит о том, что ТРИЗ развивает не только речь ребенка, но и мышление, а также является универсальной технологией.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва : Академия, 2000. – 400 с.
2. Богуш, А. М. Обучение правильной речи в детском саду / А. М. Богуш. – Киев : Рад. шк., 1990. – 216 с.
3. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 1997. – 96 с.
4. Гин, С. И. Занятия по ТРИЗ в детском саду / С. И. Гин. – Минск : ИВЦ Минфина, 2008. – 112 с.
5. Ладыженская, Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся / Т. А. Ладыженская. – Москва : Педагогика, 1974. – 256 с.
6. Логопедия : учеб. для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – Москва : ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
7. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. – Москва : Педагогика, 1989. – Т. I. – 468 с.

УДК 159.9

Татьяна Семеновна Семенова

г. Пенза, e-mail: integra58@mail.ru

ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ СКАЗКИ А. М. ВОЛКОВА «ВОЛШЕБНИК ИЗУМРУДНОГО ГОРОДА»

Психотерапию мы рассматриваем как деятельность, направленную на избавление человека от различных проблем: эмоциональных, личностных, социальных. Частным случаем психотерапии является сказкотерапия – психологическое воздействие на человека через сказки, способствующее коррекции проблем и развитию личности. Сказкотерапия как метод практической психологии не имеет возрастных ограничений, однако чаще она используется в работе с детьми и подростками. В данной статье мы рассмотрим с этой точки зрения сказку А. М. Волкова «Волшебник Изумрудного города».

1. О чем эта сказка? О дружбе. Герои сказки: Элли, Тотошка, Страшила, Железный Дровосек, Трусливый Лев в ходе своих приключений становятся верными друзьями. У них

появляются общие интересы (попасть в Изумрудный город), возникает взаимное уважение (они ценят остроумие Страшилы, чувствительность Железного Дровосека, храбрость Льва, преданность Тотошки), формируется бережное отношение друг к другу: Лев уходит охотиться далеко в лес, чтобы не ранить чувства Железного Дровосека, Страшила и Дровосек охраняют спящую Элли, Лев сажает себе на спину и везет уставшую девочку с собачкой. Страшила вытирает слезы Железному Дровосеку, чтобы он не заржавел. «Когда Железный Дровосек заметил, что Страшила опирается на корявую, сучковатую дубинку, он тотчас срезал с дерева прямую ветку и сделал для товарища удобную крепкую трость».

Дружба проявляется в самоотверженности. Страшила велит Железному Дровосеку снять с него кафтан, вытащить солому и забросать ей девочку, собачку и льва, чтобы их не покусали ядовитые черные пчелы. Лев готов биться с саблезубыми тиграми, спасая друзей: «Бегите, а я постараюсь задержать этих бестий. Буду драться, пока не умру».

Страшила и Железный Дровосек спасают Элли от Людоеда. Людоед живет в замке, окруженном высокой стеной и рвом с водой. Им было страшно перебираться через ров: Дровосек не умел плавать, боялся утонуть или заржаветь, а Страшила – что вода смоет его лицо и он станет слепым, глухим и немым. С опаской перейдя ров по срубленному и поваленному дереву, Страшила боялся взбираться на стену. Услышав от Белки, что Людоед с наточенным ножом идет к связанной девочке, Страшила «забыл опасность и чуть ли не быстрее Белки взлетел на стену».

Дружба формирует привязанность. Покидая Волшебную страну, Элли рыдает, друзья переживают глубокую печаль и говорят ей: «Нам больно и грустно расставаться с тобой, Элли, но мы благословляем ту минуту, когда ураган забросил тебя в Волшебную страну. Ты научила нас самому дорогому и самому лучшему, что есть на свете, – дружбе!..»

2. Главная героиня сказки – девочка, которую ураган принес в Волшебную страну. Фея Виллина, к которой обращается Элли за помощью в начале сказки, не может ей помочь. Она направляет ее к более могущественному волшебнику Гудвину в Изумрудный город по дороге, полной опасностей, напутствуя словами: «Иди, ищи, борись!». По дороге Элли встречает друзей и вместе с ними преодолевает все препятствия. Она всего лишь слабая маленькая девочка, которая устает идти, часто голодает, пугается, плачет, но, несмотря на это, настойчиво идет к заветной цели. Когда Гудвин предлагает ей заслужить возвращение домой ценой уничтожения злой феи Бастинды, она плачет, сомневается в успехе, но понимая, что иначе она никогда не вернется домой, Страшила не получит мозгов, Дровосек – сердца, а Лев – храбрости, – она «...вытерла слезы и сказала: «Попробую!».

Целеустремленность, мужество, стойкость девочки, умение дружить вызывают уважение и восхищение ее новых друзей и через них пробуждают те же чувства у читателя. Харизматичность главной героини заставляет читателя переживать ее трудности, как свои собственные. Идентифицируясь с Элли, ребенок учится не отчаиваться в трудных ситуациях, искать пути разрешения своих жизненных проблем, стойко идти к намеченной цели. Напомним, что идентификацию как необходимый механизм социализации ребенка и развития его личности отмечали многие психологи (З. Фрейд, Э. Эриксон, А. Г. Асмолов и др.).

Хочется особо обратить внимание на поведение девочки в затруднительных ситуациях. Часто по ходу действия друзья задают ей вопросы, выходящие за пределы ее опыта, и она не находит ответа на них. Когда Страшила и Дровосек спорят, что важнее – мозги или сердце, между ними происходит такой диалог.

Страшила: «Я предпочитаю мозги: когда нет мозгов, тогда и сердце ни к чему».

Дровосек: «Ну, а мне нужно сердце! Мозги не делают человека счастливым, а счастье – лучшее, что есть на земле».

«Элли молчала, так как не знала, кто из ее новых друзей прав».

Перед героями сказки часто возникают нравственные проблемы, которые не имеют однозначного решения. Они призваны показать ребенку, что в жизни не на все вопросы есть готовые ответы, что ситуации явного незнания, когда ты не знаешь ответа и спросить не у кого, естественны и не постыдны для человека, и в этих случаях каждый ищет ответ для себя. А как себя вести в этой ситуации, показывает пример Элли: не знаешь – молчи. Ее молчаливое признание своей некомпетентности, ее скромность не умаляют ее достоинств, а лишь подчеркивают их, ведь она всего лишь маленькая девочка.

Великодушные девочки проявляется в сцене расставания с Гудвином. Гудвин починил воздушный шар, на котором ураган принес его в Волшебную страну. Шар был готов к полету, когда внезапный вихрь оборвал веревки и унес его без девочки. Элли рыдала. Она потеряла надежду и пришла в отчаянье. «Гудвин не выполнил обещания вернуть ее в Канзас, но девочка не винила его. Он сделал все, что мог, и не его вина, что замысел не удался. Ведь, как признался и сам Гудвин, он вовсе не был волшебником».

3. Сказка ненавязчиво учит вежливости. Поведение ее героев отличаются хорошими манерами, церемонностью, которые вполне уместны в атмосфере волшебства и не воспринимаются читателем как помпезные и вычурные. Образец учтивого поведения задает Страшила. При своем первом появлении он раскланивается, часто говорит: «Спасибо!», витиевато выражается: «Чрезвычайно признателен!», «Ах, виноват, виноват!», «Честь имею представиться», так что автор делает вывод: «Право, для чучела, прожившего на свете один только день, он был удивительно вежлив».

Не уступает ему и Железный Дровосек. «Смазав ноги, так что он мог свободно двигаться ими, Железный Дровосек много раз поблагодарил Элли, потому что он был очень вежливым».

Лев «конфузится», приносит извинения, что напал на Тотошку.

Познакомившись с Раминой – королевой полевых мышей – Элли и ее друзья оказывают ей королевские почести, не роняя собственного достоинства. «Две высокие особы (королева и девочка в статусе феи, потому что на ней волшебные башмачки – прим. Т. С.) вежливо раскланились и завязали дружеский разговор».

4. Феномен заслуженной награды. Волшебник Изумрудного города Гудвин готов помочь друзьям, но награду надо заслужить – прогнать из Фиолетовой страны злую фею Бастинду. Когда друзья выполняют эту задачу и ожидают обещанного, оказывается, что опять не все так просто.

Узнав о приключениях друзей, Гудвин удивился их просьбам. Понятно, что Элли хочется вернуться домой. Но зачем Страшילה мозги, ведь соображение у него не хуже, чем у любого человека с мозгами, и он не раз это доказывал: придумал, как перекинуть мост через пропасть, догадался построить плот для переправы через бурную реку, сообразил смастерить тележку, чтобы вывезти заснувшего на маковом поле Льва.

«Иметь сердце – небольшое преимущество. Оно делает многих людей несчастными». Стоит ли Дровосеку так горевать из-за его отсутствия? Он и без сердца способен сострадать и «помочь в беде слабому, будь это даже простая мышь».

«Всякое живое существо боится опасности, и смелость – в том, чтобы победить боязнь». Грусливый Лев свою боязнь побеждать умеет: он отважно прыгает через пропасть, потому что другого пути нет, распугивает своим рычанием саблезубых тигров.

Друзьям просто не хватает уверенности в себе. И мудрый Гудвин, убедившись, что друзья не знают, как выглядят желанные качества, вставляет в голову Страшилы кулек, полный отрубей, смешанных с иголками и булавками, в тело Дровосека – шелковое сердце, набитое опилками, а Льву дает выпить горячую жидкость, так что храбрость начинает струиться по его жилам и переполнять сердце.

Но, оказывается, мало получить дары, надо научиться ими пользоваться: Страшילה нужно учиться думать и тренировать мозги; Железному Дровосеку – проявлять любовь и нежность, переполняющие его; ощутившему храбрость Льву не стать слишком безрассудным.

5. Погружение в атмосферу магии и волшебства, пребывание в теплой компании близких друзей, переживание успеха от преодоления трудностей – это еще и терапия окружающей средой, которая создает у ребенка чувство эмоционального комфорта и психологической защищенности.

Чтение волшебной сказки, на наш взгляд, уже само по себе будет интересно и приятно детям. А целенаправленное использование ее с обсуждением поступков персонажей, пересказом сказки от имени разных героев, драматизация и другие методические приемы сказкотерапии могут быть использованы воспитателем и детским практическим психологом для решения познавательных, воспитательных и личностных задач ребенка.

Михаил Игоревич Семин

г. Пенза, e-mail: mikhail.semin.1996@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ИСТОРИИ

Одной из актуальных проблем современного российского гражданского общества является формирование патриотической культуры населения. Причины, повлиявшие на постановку столь сложного вопроса, многообразны. Так, в условиях господства плюрализма представляется важным воспитание гражданского самосознания, сохранение исторической памяти, развитие моральных качеств личности. Кроме того, исторический опыт нашей страны свидетельствует, что патриотизм был одним из факторов, обеспечивающих сплоченность многонационального социума перед лицом трудных испытаний. Наконец, одним из негативных проявлений угасания патриотических чувств является заметная в последние годы устойчивая тенденция падения престижа военной службы среди призывников.

Федеральными органами исполнительной власти в сфере образования подготовлены и опубликованы документы, которые направлены на решение проблемы формирования патриотической культуры. Некоторые законодательные акты предусматривают подготовку методического инструментария патриотического воспитания. В частности, Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» ставит задачу развития «научного и методического сопровождения системы патриотического воспитания граждан», а также «совершенствование и развитие успешно зарекомендовавших себя форм и методов работы по патриотическому воспитанию» [1]. Аналогичную задачу выполняет «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», предполагая «создание системы комплексного методического сопровождения деятельности педагогов и других работников, участвующих в воспитании подрастающего поколения, по формированию российской гражданской идентичности» [2]. Таким образом, государственные концепции направляют научно-методический поиск и содействуют рациональному подбору эффективных способов формирования патриотической культуры школьников.

Трудно не согласиться с тезисом о том, что огромным воспитательным потенциалом в деле формирования патриотизма подрастающего поколения обладает школьный предмет «История». Однако развитие гражданско-патриотической культуры не всегда достигается в урочное время и поэтому восполнить пробелы способна внеурочная деятельность обучающихся.

Большинство исследователей, занимающихся изучением патриотического воспитания, отмечают наличие во всех определениях сущностного понятия «патриотизм» в качестве смыслообразующего компонента «любовь к Родине» [3, 187]. Понятие «Родина» является ключевым в системе патриотического воспитания. Внеурочные занятия, которые направлены на формирование представления о Родине, способствует решению задач патриотического, духовного и нравственного воспитания. Поэтому представляется актуальным обращение к практике проведения занятий на данную тему.

В Кадетской школе № 46 г. Пензы нами было проведено внеурочное мероприятие в форме игры-путешествия для учеников 5 класса «Наша Родина – Россия». Игра была рассчитана на 40 минут в рамках общеинтеллектуального направления внеурочной деятельности.

Педагогическая цель игры заключается в том, чтобы способствовать формированию гражданской идентичности личности пятиклассника и его патриотических чувств. В связи с намеченной целью обозначен ряд задач:

I. Образовательные:

- 1) рассмотреть важнейшие вехи исторического прошлого России;
- 2) изучить особенности государственной символики Российской Федерации (герб, флаг, гимн);
- 3) обогатить знания обучающихся о праздниках, отмечаемых в России;
- 4) познакомиться с этнической картой России;
- 5) проанализировать географическую карту России.

II. Воспитательные:

1) создать условия для формирования патриотических чувств на основе представления об этнокультурном и историческом своеобразии нашей страны;

2) содействовать воспитанию уважительного отношения к государственным символам и гражданскому обществу России;

III. Развивающие:

1) создать условия для развития операций логического мышления: анализ, сравнение, синтез, конкретизация, обобщение и т.д.;

2) развить коммуникативные навыки обучающихся (грамотное построение монолога, адекватное ведение диалога, аргументированное отстаивание своей точки зрения и т.д.);

3) стимулировать развитие памяти, познавательной мотивации и рефлексии.

Система планируемых результатов внеурочной деятельности была выстроена в соответствии с классификацией, предложенной Д. В. Григорьевым и П. В. Степановым [4, 9–10].

На первом уровне содержание внеурочного мероприятия «Наша Родина – Россия» будет способствовать накоплению знаний о государственных символах России и их назначении, об общественно-государственных праздниках нашей страны и толерантном отношении к народам.

На втором уровне внеурочная деятельность по данной теме сформирует ценностный подход к такой категории как «Родина» путем пробуждения чувства патриотизма.

Результаты третьего уровня будут достигнуты благодаря осознанию необходимости знать историю своей Родины, сохранять и приумножать культурное наследие, а также необходимости чтить государственные и общественные праздники России и участвовать в них.

Внеурочное мероприятие открывается прослушиванием и последующим обсуждением известной песни «С чего начинается Родина» в исполнении Марка Бернеса. Путем системы наводящих вопросов («Какие чувства вы испытывали, слушая песню Марка Бернеса?»; «С чего начинается Родина для вас?») и др.) учитель подводит обучающихся к пониманию темы внеурочного занятия и ее формулированию.

Далее начинается основная часть внеурочной деятельности – виртуальное путешествие по железной дороге с остановкой на станциях, у каждой из которых есть название. Учитель использует компьютерную презентацию для наглядности.

На станции «Историческая» класс знакомится с некоторыми фактами из истории России, выполняя предложенные педагогом задания:

1. В каком году появилась наша страна, если в 2019 году ей исполнилось 1157 лет?

2. Отгадайте ребус и узнайте, как зовут основателя нашей Родины («Три‘ ,Гриб‘ Книга’’’’’»).

3. Расшифруй код, чтобы узнать название нашей страны в прошлом («18-21-19-30», где цифры обозначают порядковый номер буквы в алфавите).

4. Догадайтесь по картинке, как раньше называлась столица нашей Родины (на слайд выводится картинка кожных складок около глаз человека – веки).

На станции «Гражданская» преподаватель рассказывает учащимся о государственных символах. Проверяются знания учеников с помощью задания: вставить прилагательные в текст гимна России (1 куплет и припев).

На станции «Праздничная» ученики пробуют соотнести дату, изображение и название праздника в России. Педагогу необходимо подобрать ключевые даты календаря (Новый год, День Защитника Отечества, Международный женский день, День Победы и др.).

На станции «Национальная» педагог демонстрирует этническую карту России и на основе ее задает вопросы («О чем рассказывает эта карта?»; «Какие народы проживают на территории России? Приведите примеры»; «Какой народ самый многочисленный? Как вы об этом догадались?» и др.). Затем просит отгадать загадки разных народов (5 загадок будет достаточно).

На станции «Географическая» проводится мини-игра с использованием физической карты России «Самый-самый». Вопросы игры такие: «Какой остров в России самый большой?»; «Как называется самое крупное озеро нашей страны?»; «Самое маленькое море России – это...» и др.

По окончании игры-путешествия преподаватель организует познавательную рефлексию, требуя от класса вспомнить, какие станции были посещены, как они назывались, что было узнано ими на каждой из станций, на какой станции было интереснее всего и почему.

Разработка подобных занятий внеурочной деятельности по истории в увлекательной, интересной для детей форме будет способствовать развитию гражданской идентичности и патриотизма, тем самым хотя бы частично решит проблему формирования патриотической культуры населения нашей страны.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы». – URL: <https://legalacts.ru/doc/postanovlenie-pravitelstva-rf-ot-30122015-n-1493/> (дата обращения: 15.10.2019).
2. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года. – URL: <https://legalacts.ru/doc/gasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-29052015-n-996-r/> (дата обращения: 15.10.2019).
3. Пушкарева, И. А. Феномен «Родина» в контексте патриотического воспитания молодежи / И. А. Пушкарева // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 8. – С. 187–191.
4. Григорьев, Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор : пособие для учителя / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. – Москва : Просвещение, 2011. – 223 с.

УДК 811.1/2

Ульяна Викторовна Сенаторова

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

Ольга Николаевна Юрасова

г. Пенза, e-mail: ol.iurasova@yandex.ru

РАЗЛИЧИЯ МЕЖДУ БРИТАНСКИМ АНГЛИЙСКИМ И АМЕРИКАНСКИМ АНГЛИЙСКИМ

При изучении английского языка мы встречаем слова, которые различны по написанию, но идентичны по значению. Работая на компьютере, можно увидеть, что он выдает ошибки в правописании различных слов. Сверяя данное слово со словарем, мы убеждаемся, что его написание верно. В чем же причина? Причина в том, что имеется два варианта английского языка: британский и американский. Каковы же различия между этими языками? Насколько они разные, и почему эти отличия появились? Какой вариант языка учить – британский или американский? Какой язык более правильный? Сложно с полной уверенностью ответить, какой из этих языков правильный, какой следует учить в первую очередь. Большинство людей предпочитают начинать изучение с классического британского.

Английский язык относится к германским языкам индоевропейской семьи языков. Его история делится на несколько отрезков: древнеанглийский (450–1066), среднеанглийский (1066–1500), новоанглийский (с 1500 до нашего времени). Некоторые лингвисты выделяют также ранне-новоанглийский период (конец XV – середина XVII вв.).

Родоначалники англичан, германские племена англов, саксов и ютов, переселились на Британские острова в середине V в. В эту эпоху их язык был близок к нижне-немецкому и фризскому, но в дальнейшем своём развитии он далеко отошёл от германских языков. В течение древнеанглийского периода англо-саксонский язык изменяется мало, если не считать увеличения словаря. А вот влияние римлян, владевших частью территории Британии в течение 400 лет, значительно. Латинскими по происхождению называются названия многих видов еды и одежды (butter, cheese, pall), названия местностей (Chester, Gloucester, Lancaster), названия ряда растений (pear, peach), термины, непосредственно относящиеся к церкви (apostle, bishop, cloister).

Среднеанглийский период английского языка (1066–1485) охарактеризован вторжением феодалов-норманнов в 1066 году, что ввело в древнеанглийский язык могучий лексический пласт так называемых норманизмов – слов, восходящих к норманно-французскому диалекту старофранцузского языка, на котором говорили завоеватели. Норманизмы появились в ведущих отраслях Англии: в управлении государством (reign, government, crown, state), в военном деле (army, peace).

Новоанглийский период, к которому принадлежит состояние языка современной Англии, начинается в конце XV в. С развитием книгопечатания и массовым распространением книг происходит закрепление нормативного книжного языка.

Влияние языков на лексику английского языка: латинский язык (29 %), французский язык (29 %), немецкий язык (26 %), греческий язык (6 %), другие языки (6 %), производные от имен собственных (4 %).

Из данных сведений видно, что латинский, французский и немецкие языки оказывали наиболее крупное влияние на развитие и становление английского языка. Главной причиной этого являлось вторжение племен и народов на территорию Англии, приносящих с собой не только власть, но и культуру, язык. Ещё около трех веков назад можно было наблюдать только один вид английского языка, на который принадлежал жителям Туманного Альбиона. Британские колонизаторы, торговцы, путешественники принесли его на другие материки, где он менялся и обогащался. Наиболее крупные изменения с английским языком происходили на американском континенте. Если в Ирландии, Австралии, Новой Зеландии осуществлялись в основном фонетические изменения, то переселенцы из других стран, основавшие в Америке, оказали влияние и на грамматику английского языка, сделав его более простым и легким. Английский язык в течение столетий был одним из самых употребительных языков на Земле. На это оказывала воздействие колониальная политика Великобритании, особенно колонизация Северной Америки и Австралии. После Второй мировой войны роль английского языка резко возросла. США стали одной из двух сильнейших держав в мире.

Американцы и британцы взаимно недолюбливают языки друг друга. По мнению англичан, американский английский слишком прямолинейный и грубый, а свой британский английский язык они почитают за язык вежливых людей. С точки зрения американцев, британский английский – лицемерный язык снобов, а их родной американский – приветливый и дружелюбный.

Фактически различий между двумя рассматриваемыми вариациями английского языка насчитывается не очень большое количество. Иногда довольно сложно бывает понять, написана какая-либо книга американским или британским автором. Несмотря на это, год от года устанавливается всё больше различий между этими вариантами языка. Их можно условно разбить на 6 групп: фонетические различия, лексические различия, орфографические различия, грамматические различия, пунктуационные различия, появление нового значения у слова, использование синонимичного слова.

Мы рассмотрим лексические различия. Одни и те же слова в британском и американском английском языке порой имеют различное значение. «Torch» британцы понимают как «фонарь», а для жителей Америки это слово обозначает «факел». «Biscuits» в Великобритании значит «печенье», а в США – «кексы».

Носители британского и американского вариантов английского языка зачастую употребляют абсолютно разные слова, обладающие одним и тем же значением. Причиной этому являются особенности развития истории и культуры стран, разнообразие местных диалектов и выражений. «Фамилия» в переводе на британский английский звучит как «surname», а американский – «lastname». Другие примеры: «wardrobe» (бр.) и «closet» (ам.) одинаково переводятся как «гардероб», а «trousers» (бр.) и «pants» (ам.) по-русски означают «брюки» [2].

Нередко мы можем наблюдать разницу между британским и американским вариантами английского в правописании: «лифт» – «lift» (бр.), «elevator» (ам.); «квартира» – «flat» (бр.), «apartment» (ам.) [1].

Особо видимы лексические различия между двумя вариантами в терминологии, связанной с автомобилями, так как и американцы, и англичане одержимы ими. К примеру, AmE «gas» (gasoline) – BrE «petrol»; «automobile» – «car»; «gas pedal» – «accelerator»; «hood» – «bonnet»; «tire» – «tyre»; «truck» – «lorry»; «trunk» – «boot»; «windshield» – «wind-screen» [2].

Из-за идиом также порой возникает недопонимание между носителями AmE и BrE. Так, например, американец, услышав «the play was a real bomb», поймет это как «total disaster» – полный провал. В понимании британца же это будет «грандиозный успех».

Ряд российских лингвистов и преподавателей считают, что «правильным» языком является британский вариант. Человек с достойным знанием английского при необходимости сможет перестроиться и привыкнуть к другой модификации языка. По мнению рос-

сийских экспертов, начинать с британского варианта надо еще и потому, что это наиболее полный и богатый язык. Американская грамматика по сравнению с британской значительно упрощена. К примеру, в разговорной речи вы, скорее всего, услышите только времена группы Simple (раньше в школах их называли «Indefinite»). Вероятность того, что ваш собеседник-американец употребит Perfect, минимальна. Это одна из главных причин, почему англичане считают американцев небрежными по отношению к языку. Однако это не совсем справедливо: американцы даже более склонны соблюдать многие правила грамматики, которыми часто пренебрегают англичане. Некоторые грамматические отличия американского от британского английского: чаще образуются отглагольные существительные (to research – исследовать, а research – исследование); никогда не употребляется форма shall, обычно вместо неё используют will или gonna (сокр. от going to);

практически не применяются слова slowly и really – их место занимают slow и real; американцы уверены что, от неправильных глаголов только лишние проблемы. По этой причине многие глаголы, которые в британском английском неправильные, в американском превратились в правильные (например, to spoil).

Есть и другие отличия, большая часть которых также направлена на упрощение языка. Но стоит помнить, что значительная часть этих отличий существуют только в разговорной речи.

Проанализировав собранную информацию, можно сделать вывод о том, что американский и британский языки действительно являются вариантами английского языка. Между ними больше сходств, чем различий, особенно там, где звучит речь образованных людей или используется язык науки. Причиной же большинства расхождений являются особенности исторического и культурного развития двух стран, разнообразие местных и региональных идиом и устойчивых выражений.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Иванова, Н. В. Американский английский и британский английский – один и тот же язык? – URL: <http://www.pandia.ru/text/77/282/21660.php>, http://english.language.ru/news/american_british.html
2. Основные лексические и грамматические различия между британским и американским вариантами английского языка. – URL: <http://www.homeenglish.ru/Articlesosnovn.htm>

УДК 37.01.42

Юлия Владимировна Собянина

г. Пенза, e-mail: Yuliya-Shahunya@yandex.ru

ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СЕМЬЯХ ФРИЛАНСЕРОВ

Современный мир меняется с высочайшей скоростью, и зачастую человеческий мозг не успевает адекватно быстро перестроиться, так же быстро воспринять и перейти на новые технологические форматы взаимодействия с окружающей средой. Меняются способы организации труда, семейной и социальной жизни. Появились новые поколения людей Z и Y, отличающиеся более высокой информационной адаптивностью по сравнению со старшими поколениями, которым гораздо сложнее, чем молодежи, овладеть всеобщей цифровизацией [2].

Вместе с тем, изменения, происходящие в обществе, коснулись и системы образования: происходит демократизация жизни школы, появляются альтернативные формы обучения, ломаются сложившиеся стереотипы, возникают новые формы и виды отношений между субъектами образовательного процесса, зависящие в том числе и от формы занятости родителей.

В результате социально-экономического кризиса, затронувшего представителей различных групп, возникла необходимость поиска и выбора субъектом наиболее оптимального способа разрешения возникших проблем [3]. Одним из них является переход на свободную занятость, фриланс.

Вместе с тем, проблема гуманизации труда стоит так же остро, как и раньше. Вопросы счастья и удовлетворенности жизнью, волнуют всех без исключения.

В данном отношении интересно посмотреть, способствуют ли новые технологии, в частности телекоммуникационные, достижению оптимального баланса между работой и личной жизнью, как они влияют на родительские установки, распределение семейных ролей и на социально-педагогическое взаимодействие. Позволяет ли дистанционная форма занятости, которая предоставляет возможность гибко регулировать свое рабочее время и свое рабочее место, стать человеку более успешным, не только в профессиональной сфере, но и в семейной, выстраивать гармоничные отношения внутри семьи и с окружающими [2].

Наиболее разработана проблема социально-педагогического взаимодействия и взаимоотношений между основными участниками учебного процесса – учителем и учеником – в пределах учебных заведений. Однако, не менее важным является вопрос педагогического взаимодействия внутри семьи и между педагогом/воспитателем и семьей. При этом, вопросы социально-педагогического взаимодействия между педагогами и учащимися, педагогами и родителями с традиционным видом занятости изучаются в широком контексте, а что касается такой многочисленной на сегодняшний день категории работников, как фрилансеры, особенности социально-педагогического взаимодействия в семьях самозанятых работников, то они практически не изучены. Этим и обусловлен исследовательский ракурс данной работы.

В нашей работе мы рассматриваем фриланс, не просто как способ осуществления профессиональной деятельности, а как отдельную профессию, включающую в себя различные специальности. То есть, она требует получения дополнительных знаний, умений, навыков, в процессе дополнительного образования, либо на практике.

Объектом нашего исследования стал процесс социально-педагогического взаимодействия в семье фрилансеров, предлагающих собственные компетенции, самостоятельно организуемых свою занятость и развивающих собственную карьеру.

Предметом исследования – проблемы социально-педагогического взаимодействия в семье фрилансеров.

Цель исследования – выявить проблемы социально-педагогического взаимодействия в семьях фрилансеров и факторов, влияющих на него.

Учитывая, что в силу специфики своей работы электронные фрилансеры являются активными пользователями Интернета и проводят там значительную часть времени, было принято решение использовать онлайн-опрос в качестве основного метода исследования.

При разработке опроса, мы взяли за основу анкету мониторингового исследования «Перепись фрилансеров – 2014» [1].

Ссылка на анкету была размещена в тематических группах социальных сетей. Сама анкета представлена в формате веб-документа. Участие в исследовании являлось добровольным.

Общее количество участников опроса – 84 человека.

В исследовании учитывались ответы лишь тех специалистов, для которых фриланс был либо единственным источником дохода, либо одним из основных.

В результате проведенного исследования мы выяснили, что на социально-педагогическое взаимодействие в семьях фрилансеров влияют особенности их деятельности, которые выступают в роли факторов.

К основным проблемам социально-педагогического взаимодействия в семьях фрилансеров относятся:

1. Высокая занятость. Результаты нашего исследования подтвердили, что в среднем фрилансеры работают 8–9 часов в день, 6 дней в неделю, что доказывает их большую загруженность по сравнению с офисными коллегами. Это негативно влияет на здоровье людей (в том числе, приводя к нервному истощению, вызывая бессонницу и депрессии), а также отбирает время от семейного общения, вызывая недовольство детей и супруга. По результатам нашего исследования, 33 % респондентов выбрали проблемы «нехватка времени на общение с детьми» и «нехватка времени на общение с супругом» как наиболее актуальные для себя.

2. Различия в графике жизни супругов. Если муж работает фрилансером, а жена в офисе по стандартному графику, у них нет возможности завтракать, обедать и ужинать вместе, часто им некогда даже поговорить по душам и обсудить общие проблемы. Вследствие этого,

происходит нарушение единого пространства семьи, что приводит к напряжению, обоюдному недовольству и конфликтам.

3. Совмещение ухода за детьми, работы по дому и фриланса. Результаты опроса подтверждают, что женщины, желая сохранить прежний уровень жизни и не расставаться с детьми, были вынуждены перейти на свободную занятость. Это решение ежедневно требует от них высокой концентрации внимания и правильной организации времени. Кроме этого, женщины гораздо чаще не удовлетворены балансом между работой и семьей из-за домашних обязанностей, поскольку выполнение работы по дому в большинстве случаев лежит именно на них.

4. Нестабильность доходов. В связи с тем, что фрилансеры самостоятельно ищут заказчиков, планируют время работы и организуют свою занятость, их доходы не всегда постоянны. Поэтому, для них характерны финансовые перепады, стремление экономить и копить на «черный» день. Это приводит к психологическому напряжению, сворачиванию культурной программы семьи, самоограничению. Кроме того, мужья и жены – фрилансеры часто испытывают неуверенность в завтрашнем дне, так как на рынке их услуг могут происходить серьезные изменения. Поэтому, они обычно останавливаются максимум на двух детях, отказываясь от мечты о большой семье. И это также может вызвать конфликтность в паре. Результаты проведенного исследования подтвердили, что лишь 8,4 % семей фрилансеров воспитывают троих детей. 60,2 % респондентов имеют 1–2-х детей, а 30,1 % бездетны.

В результате нашего исследования открылось также несоответствие мотива выбора профессии и реальности – выбирая фриланс с целью проводить больше времени с семьей, женщины в реальности вынуждены разрываться между работой и семейными обязанностями.

Таким образом, основными факторами, влияющими на социально-педагогическое взаимодействие фрилансеров, являются:

- время работы, её продолжительность;
- нестандартный график работы;
- необходимость постоянно совмещать в себе роли родителя и работника;
- финансовые риски.

Вместе с тем, нельзя не отметить, что фриланс может оказывать положительное влияние на социально-педагогическое взаимодействие с учебной организацией:

1. Фрилансеры – высокоорганизованные профессионалы, которые заинтересованы в качественном выполнении своей работы. Это качество они проявляют не только в работе, но и в семье, подавая тем самым положительный пример детям. Дети фрилансеров ответственно относятся к учебе и четко выполняют указания учителя. С дисциплиной у них проблем не возникает.

2. Родители-фрилансеры охотно идут на контакт с учителем. Благодаря правильной организации времени они имеют возможность принимать участие во внеклассных мероприятиях. На таких родителей педагоги могут положиться.

3. Рабочий процесс фрилансеров проходит в домашней обстановке, поэтому, у таких родителей больше возможности следить за детьми, выполнять с ними домашние задания, водить их по кружкам и секциям.

Педагогу, выстраивая отношения с родителями – фрилансерами, нужно учитывать особенности их деятельности и высокую занятость, и исходя из этого выбирать наиболее удобную форму взаимодействия. В рамках психолого-педагогического просвещения педагог может давать рекомендации по улучшению социально-педагогического взаимодействия. Но делать это он должен, опираясь на принципы взаимного доверия и уважения, поддержки и помощи, терпения и терпимости по отношению друг к другу.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Стребков, Д. О. Развитие русскоязычного рынка удаленной работы 2009–2014 гг. (по результатам Переписи фрилансеров) / Д. О. Стребков, А. В. Шевчук, М. О. Спирина. – Москва : Высш. шк. экономики, 2015. – 225 с.

2. Тонких, Н. В. Исследование отношения женщин к социально-экономическим условиям дистанционной занятости / Н. В. Тонких // Вестник Омского университета. Сер.: Экономика. – 2018. – № 4 (64).

3. Хакимова, Н. Р. Профессиональное самоопределение личности и психологические условия его реализации в ситуации смены профессиональной деятельности : дис. ... канд. психол. наук / Хакимова Н. Р. – Кемерово, 2005. – 185 с.

УДК 372.851

Марина Валерьевна Сорокина

г. Пенза, e-mail: sorokina_m@list.ru

Анна Сергеевна Новичкова

г. Пенза, e-mail: a.novi4kova@mail.ru

ИНТЕГРАЦИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И НЕЕВКЛИДОВОЙ ГЕОМЕТРИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

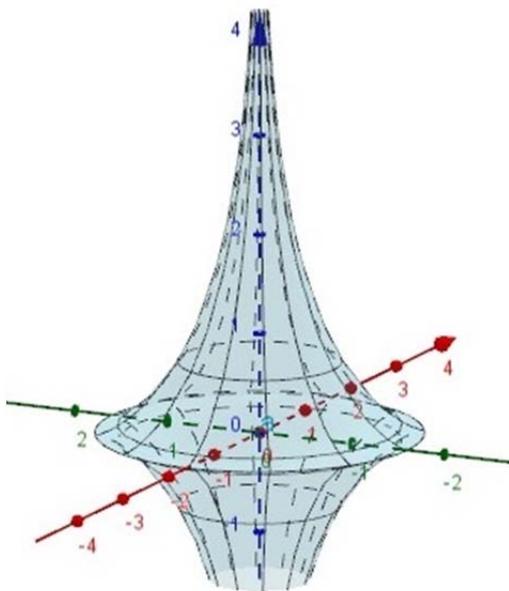
Реалии современной школы предъявляют достаточно жесткие требования к подготовке учителя. Наряду с традиционными глубокими знаниями предмета, владением различными методиками, педагогической грамотностью, в работе учителя все большее место занимают информационные компьютерные технологии. Умение ориентироваться в растущем потоке информации, возможность направлять учащихся в нем, применять компьютерные средства для реализации предметных задач – вот далеко неполный перечень составляющих индикаторов компетентностной модели современного педагога. С этой точки зрения при подготовке будущего учителя математики необходимо сочетать изложение теоретического материала, касающегося предметных знаний, с использованием различных средств, позволяющих максимально визуализировать полученные факты. Кроме того, играет большую роль осознание возможностей компьютерных средств при реализации математических алгоритмов и приближенных вычислений. Все вышесказанное как нельзя лучше можно продемонстрировать на примере изучения различных разделов высшей геометрии в педагогическом вузе.

Учитель математики, обладающий целостностью системы математического знания в области геометрии, должен понимать взаимосвязь элементарных фактов евклидовой геометрии, излагаемых в школе, с реалиями современной геометрической науки. Педагогу необходимо иметь возможность отбора материала при организации научно-исследовательской деятельности обучающихся. При обучении в вузе будущие учителя математики должны приобрести знания, позволяющие несколько сократить разрыв между школьной геометрией и современными исследованиями в области геометрии. Это невозможно без ознакомления с неевклидовыми геометриями, в частности, с геометрией Лобачевского. Данный материал имеет очень высокий уровень абстракции при недостаточной возможности реализации его на объектах окружающего мира. Следует отметить, что сами факты геометрии Лобачевского, излагаемой аксиоматическим путем, имеют строгие доказательства, которые должны быть проиллюстрированы. Однако, чертежи к доказательствам выполняются на евклидовой плоскости, что не должно приводить к противоречиям при усвоении материала. Кроме этого, необходимо предусмотреть тот факт, что элементы геометрии Лобачевского могут быть реализованы и в рамках средней школы в научно-исследовательской или проектной деятельности обучающихся. Поэтому необходимо добиваться осознанного и глубокого усвоения материала. Некоторые студенты испытывают трудности, которые можно преодолеть, если сразу иметь возможность продемонстрировать факты геометрии Лобачевского на одной из моделей. Две самые известные модели планиметрии Лобачевского – это модели Кели-Клейна и Пуанкаре, они иллюстрируют основные факты геометрии Лобачевского, но строятся на части евклидовой плоскости и не дают ответа на вопрос, существует ли в евклидовом пространстве поверхность, на которой бы реализовывалась неевклидова планиметрия. Известно, что в трехмерное пространство невложима такая поверхность, однако локально геометрия Лобачевского имеет место на псевдосфере, т.е. поверхности вращения, образующей которой является трактриса. Для иллюстраций изучаемых фактов и развития пространственных представлений, можно ис-

пользовать компьютерные технологии, математические пакеты, обладающие большими возможностями в области 3D-графики. В рамках факультативных, кружковых занятий или курса «информационные технологии в математике» можно предлагать задачи, касающиеся исследований псевдосферы.

Продemonстрируем рассуждения, касающиеся теоремы о сумме углов треугольника в геометрии Лобачевского. Как известно, сумма углов треугольника на плоскости Лобачевского меньше двух прямых углов и непостоянна. Чтобы проиллюстрировать этот факт необходимо использовать модели, в которых понятие угла совпадает с евклидовым. Псевдосфера подходит для этих целей. Используя математические пакеты, предлагаем построить псевдосферу, либо как поверхность вращения, либо как поверхность, заданную параметрическими уравнениями. Для этой цели используем систему динамической геометрии Geogebra, встроенную функцию [1, 45] **Поверхность** [**<Выражение>**, **<Выражение>**, **<Выражение>**, **<Параметр 1>**, **<Начальное значение>**, **<Конечное значение>**, **<Параметр 2>**, **<Начальное значение>**, **<Конечное значение>**]. Параметрические уравнения псевдосферы возьмем в виде:

$$a(t, \varphi) = \begin{cases} R \sin t \cos \varphi \\ R \sin t \sin \varphi \\ R(\cos t + \ln \operatorname{tg} \frac{t}{2}) \end{cases}$$



В результате получим изображение псевдосферы в прямоугольной декартовой системе координат. Понятие треугольника на псевдосфере связано с понятием отрезка, как части прямой. Роль прямых линий должны выполнять геодезические псевдосферы. Известно, что геодезическими псевдосферы являются сечения псевдосферы плоскостями, проходящими через ее ось вращения, и спирали, «намотанные» на поверхность псевдосферы. Построение геодезического треугольника представляет собой нетривиальную задачу. Локально на поверхности любые две точки могут быть соединены отрезком геодезической, но для этого необходимо проинтегрировать систему дифференциальных уравнений второго порядка (см, например, [3, 255]). Сред-ствами математического пакета Maple эта задача для псевдосферы была рассмотрена в [2, 187], также для схожих целей может быть реализован алгоритм в математическом программном обеспечении MathCad [4].

Нами была поставлена задача изобразить треугольник на псевдосфере максимально наглядно, предусмотрев возможность анимации и визуализации изменения величин углов треугольника для установления непостоянства их суммы. Для вопросов, касающихся визуализации объектов, программное средство GeoGebra имеет массу возможностей, однако остается вопрос об интегрировании системы дифференциальных уравнений. В результате решения поставленной задачи мы будем иметь средство визуализации, которое можно демонстрировать учащимся в высшей и средней школе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Введение в GeoGebra. – URL: <http://static.geogebra.org/book/intro-ru.pdf> (дата обращения: 21.09.2016).

2. Мищенко, А. С. Курс дифференциальной геометрии и топологии / А. С. Мищенко, А. Т. Фоменко. – Москва : Факториал Пресс, 2000. – 448 с.
3. Игнатьев, Ю. Г. Дифференциальная геометрия кривых и поверхностей в евклидовом пространстве : учеб. пособие / Ю. Г. Игнатьев. – Казань : Казан. ун-т, 2013. – 204 с.
4. Дубанов, А. А. Построение геодезических линий в системе компьютерной математики «MathCAD» / А. А. Дубанов, М. Н. Билдушкина // Т-Comm: Телекоммуникации и транспорт. – 2018. – Т. 12, № 7. – С. 37–41.

УДК 378.14.015.62-159.99

Владимир Васильевич Сохранов-Преображенский

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

ГОТОВНОСТЬ МАГИСТРОВ К СМЫСЛОВОЙ САМОРЕГУЛЯЦИОННОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ КАК ФАКТОР ПОСТРОЕНИЯ ИХ ИНДИВИДУАЛЬНО ЛИЧНОСТНОЙ ТРАЕКТОРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМОГО РАЗВИТИЯ

Эффективность обозначенных процессов в исследованиях И. В. Абакумовой, А. Ю. Агафонова, А. Н. Леонтьева, Д. А. Леонтьева, О. А. Конопкина, В. М. Моросановой [1, 2] обосновывается готовностью личности к смысловой саморегуляционной идентификации личностного потенциала с образом самореализации, который принят личностью как идеальный способ достижения желаемого результата.

Предварительные результаты проводимого исследования свидетельствуют о недостаточной готовности магистров решать неординарные задачи, связанные с реализацией индивидуальной траекторией развития в контексте профессионально направленной учебной деятельности (творческий уровень – 4,7 %; репродуктивный уровень – 17,3 % студентов; ситуативный уровень при внешней мотивационной обусловленности – 34,8 %; действия по дидактическому образцу – 43,2 % из числа респондентов, участвующих в опытно-экспериментальной работе). Абсолютное большинство респондентов испытывает психологические перегрузки, связанные с отсутствием технологии реализации личностного потенциала в семейной (88,3 % из числа зафиксированных случаев) и педагогической модели (74,2 %) формирования и развития социального и дидактического опыта самоорганизации и самоопределения личности. В целом, лишь 14,7 % студентов магистратуры реализуют умения и компетенции саморегуляции учебной деятельности с учетом акмеологических основ реализации личностного потенциала в процессе ситуативно-задачного моделирования смыслообразующей идентификации качества учебного действия с содержанием соответствующих профессионально-этических кодексов и профессиограммы.

Выявление исследуемых взаимосвязей осуществляется на основе следующих методик: использование для анализа материалов различного рода личных документов (автобиографий, писем, дневников, воспоминаний и т. п.), а также биографических интервью и опросников; использование методик биографического анализа, для предсказания творческих достижений студентов; биографический метод (биографическое интервью (например, биографическое интервью «жизненный выбор»); компьютерные методики жизненного выбора; тесты: «Ценностный опросник» Ш. Шварца; тест смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева (СЖО), опросник для измерения мотивации достижения А. Мехрабиана, методика профессионального самоопределения Дж. Голланда, опросник для выявления готовности к выбору профессии В. Б. Успенского, опросник «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой, методика «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана, «Индекс жизненной удовлетворенности»); ситуативную каузометрию (связана с проблемами прогнозирования и изучения реалистичности наших ожиданий (И. Б. Кузьмина).

Рассмотрим, в частности, результаты готовности студентов вуза к исследуемому процессу на основе анализа эмоционально-образного осмысления совокупности профессиональных действий, необходимых им для профессиональной деятельности.

Для диагностики готовности студентов выявить *эмоционально значимый образ своего профессионального действия* был проведен контент-анализ эссе на тему «Смысл жизни я вижу...».

Исходя из полученных данных можно сделать вывод, что для студентов 1–2 курса наиболее значимыми и привлекательным являются следующие категории: семья (26 %), счастье (20 %), карьера (18 %). Менее значимыми являются здоровье (6 %), образование (6 %), удовольствие (6 %) и «смысла в жизни нет» (8 %). Соответственно, можно предположить, что для студентов 1–2 курсов вуза не вполне соотносится карьера и получаемое в вузе образование, что говорит о превалировании дидактического результата и недостаточной значимости современного образования для выстраивания карьерного пути в профессиональной деятельности.

Для диагностики *мотивации на достижение цели* со студентами вуза была проведена методика «Диагностика мотивации достижения А. Мехрабиана».

Анализируя представленные результаты можно сказать, что для 42 % студентов вуза преобладающей мотивацией является избегание неудач. Данный показатель мотивации избегания неудач у студентов вуза может быть обусловлен проживанием либо неудачи на этапе школьного образования либо сформированной в более ранние возрастные периоды мотивацией «от» в виду жизненной ситуации. Данные показатели обусловлены различными причинами, проявление которых в поведении и деятельности ведет к страху повторения неуспеха, что требует психологической помощи специалистов.

Кроме того, для 42 % студентов вуза характерна мотивация достижения, которая основывается на принципах, что достижение намеченных целей не вступает в конфликт с приоритетными ценностями личности. Таким образом, выбор направленности движения к поставленной цели эффективен в случае определения обучающимся своих приоритетов. Проведенная работа позволяет высказать предположение о том, что мотивация на успех предполагает способность студента своевременно координировать свои действия в зависимости от текущих обстоятельств и полученных промежуточных результатов, постоянно удерживая в фокусе внимания конечную намеченную цель. При этом в мотивации на успех решающим фактором является глубокая и широкая осведомленность в выбранной профессиональной деятельности, а также умение использовать индивидуальный стиль деятельности. Именно профессиональная среда вуза может способствовать первичному формированию готовности студента к выбранной профессии.

В нашем исследовании мы ориентируемся на выводы, полученные в исследованиях Д. А. Леонтьева, Н. С. Пряжниковой, Е. А. Климова.

Исходя из совокупности полученных данных, можно высказать предположение о том, что для большинства участников опытно-экспериментальной выборки характерен средний (нормативный) уровень эмоциональной насыщенности жизни, что студенты вуза ориентированы на придание жизни осмысленности, направленности и временной перспективы. Другими словами, в процессе учебной деятельности обучающийся стремится к обозначению профессионального контекста учебных действий. При этом в нашей выборке не представлен творческий уровень студентов вуза по насыщенности жизни, что говорит не только о целеустремленности, но и тех, кто не всегда подкрепляет планы личной ответственностью за реализацию.

Низкий уровень у студентов (25 %) по насыщенности жизни свидетельствует о том, что данные студенты живут сегодняшним или вчерашним днем, не ориентируясь на перспективу, в том числе и будущую профессиональную деятельность.

Обобщая вышесказанное можно высказать предположение о том, что смысловая саморегуляционная идентификация личности как фактор построения ее индивидуально личностной траектории профессионально значимого развития основывается на основе компетентного психолого-педагогического сопровождения профессионально направленной дидактической самоорганизации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абакумова, И. В. Базовые понятия классической дидактики в контексте теории смысла / И. В. Абакумова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2002. – № 8. – С. 14–18.
2. Агафонов, А. Ю. Человек как смысловая модель мира. Прологомены к психологической теории смысла / А. Ю. Агафонов. – Самара : Бахрах-М, 2000. – С. 45.

3. Гримак, Л. П. Психическая саморегуляция в деятельности человека-оператора / Л. П. Гримак, В. Звоникова, А. И. Скрыпников // Вопросы кибернетики. Психические состояния и эффективность деятельности. – Москва, 1983. – С. 151.
4. Гримак, Л. П. Общение с собой / Л. П. Гримак. – Москва : Изд-во полит. лит., 1991. – С. 205.
5. Абульханова-Славская, К. А. Личностные механизмы регуляции деятельности / К. А. Абульханова-Славская // Проблемы психологии личности. – Москва : Наука, 1982. – С. 92–99.
6. Конопкин, О. А. Функциональная структура саморегуляции деятельности и поведения / О. А. Конопкин // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. – Москва : Наука, 1989. – С. 158–172.
7. Мухина, В. С. Эволюция личности сквозь призму механизмов развития и бытия / В. С. Мухина // Развитие личности. – 2007. – № 2. – С. 8–31.

УДК 378 (470)

Владимир Вячеславович Ставицкий

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

АРХЕОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА В СИСТЕМЕ ВОСПИТАНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТА-ИСТОРИКА

Учебная археологическая практика занимает особое место в системе воспитания и профессионального образования студентов-историков Пензенского государственного университета, поскольку участие в археологической экспедиции связано с важным воспитательным моментом. Многие из её студентов впервые на длительное время оказываются вдали от дома, но не на отдыхе, а принимая участие в производственном процессе, общий успех которого во многом обусловлен результатами взаимодействия его участников.

Целью практики является овладение методикой проведения археологических исследований в полевых условиях. В ходе практики студенты должны овладеть научными знаниями и навыками обработки и консервации артефактов, выполнения чертежей планов раскопа и стратиграфии залегания слоев, зарисовок археологических находок, составление полевого дневника исследований. Кроме того, они должны осмыслить возможность использования артефактов в преподавании древней и средневековой истории в школе.

Программа археологической практики направлена на то, чтобы закрепить теоретические знания по археологии, научить применению полученных знаний при проведении полевых работ. Археологическая практика базируется на изучении курсов по истории древнего мира, ранней истории нашей страны, вспомогательных исторических дисциплинах.

Основными требованиями к обучающимся студентам является знание движущих сил и закономерностей исторического развития, места человека в историческом процессе. Умение определять содержание исторических процессов и явлений при изучении конкретной территории. Освоение методики комплексного анализа археологических данных для объяснения исторических фактов, формирование бережного отношения к историческому наследию. Прохождение практики необходимо, как промежуточный этап для освоения специальных курсов по археологии, читающихся студентам по выбору.

Археологическая практика, как правило, проводится на раскопках археологических памятников региона, либо сопредельных территорий. Одна группа студентов Пензенского государственного университета под руководством Т. В. Осиповой (профиль подготовки «История и обществознание») обычно выезжает на раскопки средневекового Золотаревского городища. Другая группа студентов под руководством В. В. Ставицкого (профиль подготовки «История») не имеет места постоянной дислокации. В течение ряда лет студенты этой группы проходили практику на раскопках неолитических стоянок в Алатырском районе Республики Чувашии, где исследования проводились совместно с экспедицией Чувашского НИИ гуманитарных наук и студентами Самарского педуниверситета. Следует отметить, что результаты этих исследований во многом изменили представления археологов о неолите Среднего Посурья [1–3]. После завершения данной программы, сту-

денты выезжали на охранные исследования в Краснодарский край, а также принимали участие в исследованиях средневекового Подболотьевского могильника в окрестностях г. Муром в составе Поволжской экспедиции Института археологии РАН, где они проходили практику вместе со студентами Арзамасского пединститута и Мордовского государственного университета. Подобные экспедиции, связанные с выездом за пределы региона проживания, способствуют расширению кругозора. Весьма полезным является и общение со студентами других учебных заведений.

В связи с ухудшением финансирования, а также в результате участия в региональной программе «Долина древней мордвы», два последних года практика проводилась на раскопках Ражкинского древнемордовского могильника в Нижнеломовском районе Пензенской области [4; 5]. Причем в 2012 г. в данных исследованиях приняли участие и студенты Мордовского педагогического института. Результаты этих исследований позволили уточнить ряд позиций, связанных с хронологией древнемордовских памятников Примокшанья и генезисом древнемордовской культуры [6; 7]. По многолетней традиции результаты исследований обсуждаются студентами на Лебедевских чтениях, что способствует осознанию студентами, того вклада, который они вносят в изучении древней истории края. В конечном итоге, все это способствует формированию бережного и уважительного отношения к историческому наследию народов Российской Федерации.

До 2011 г. археологическая практика проводилась во втором семестре, но после перехода на программу обучения по системе бакалавриата, для студентов, обучающихся по профилю педагогического образования специальность «История», археологическая практика стала проводиться во 2 и 4 семестре. При переходе к новой системе обучения были сформулированы компетенции, формируемые при прохождении археологической практики. По её итогам студент должен приобрести практические навыки, умения, универсальные и профессиональные компетенции. К общекультурным компетенциям относятся: способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия, способность к самоорганизации и самообразованию. Профессиональные компетенции включают: готовность использовать теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования. К специальным компетенциям относится готовность применять методы комплексного анализа археологических источников для объяснения исторических фактов.

В результате прохождения учебной практики студенты осваивают методику проведения археологических исследований, знакомятся с техникой безопасности работы на раскопе, правовыми актами, связанными с охраной и использованием памятников археологии. Они должны научиться ориентироваться на местности используя карту и компас, вести полевой дневник исследований, обращаться с геодезическими инструментами, составлять коллекционную опись артефактов, заносить находки на план раскопа, а также уметь организовать работу в команде своих товарищей.

Студент-практикант должен освоить навыки первичной консервации археологических материалов, их фиксации на плане памятника, инструментальной съемки топографических планов, обустройства палаточного лагеря. Должен научиться работать в команде и толерантно воспринимать, социальные и личностные различия.

По окончании обучения все студенты предоставляют отчет по летней полевой археологической практике. В отчете описывается прохождение практики и выполнение работ, в которых они непосредственно участвовали. Отчет выполняется на основе требований и стандартов, предъявляемых к учебным работам подобного рода, с необходимым справочным аппаратом (список литературы, сноски).

Во введении к отчету указывается время прохождения практики, район исследования и памятник. Дается характеристика состава группы практикантов, описывается маршрут и способ доставки на место экспедиции. Излагается рабочий распорядок, режим дня, отмечаются бытовые особенности. Описывается природно-географическая характеристика района: климат, водоемы, леса, рельеф местности, почвы, растительность, выходы геологических слоёв. В отчете дается описание памятника, его культурно-хронологическая характеристика, планиграфия, расположение на местности, его локальные особенности, географические объекты и ориентиры. Указывается методика и последовательность про-

ведения исследований. Разведки на местности, способы продвижение на автотранспорте или пешим порядком, закладка шурфов и траншей, раскопки площадью, вскрытие культурного слоя по пластам, стратиграфические бровки, расчистка погребений или хозяйственных и жилых объектов, использование землеройной техники, съёмка топопланов, виды и особенности фиксации находок, объектов и памятников, камеральная обработка предметов, сортировка и шифровка. Также приводится краткое описание материалов исследований и их результаты. Кратко характеризуется керамика, орудия труда и быта, боевое и охотничье вооружение, остатки сооружений, погребальный обряд и т. п. В отчете возможны рисунки или примеры чертежей памятника, раскопов, отдельных предметов. В выводах излагаются основные положения и умозаключения о памятнике в плане науки, обучения студентов и охраны археологического наследия народов Российской Федерации.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ставицкий, В. В. К вопросу о взаимодействии неолитического населения степной и лесостепной зоны в Поволжье / В. В. Ставицкий // Самарский научный вестник. – 2014. – № 4 (9). – С. 117–121.
2. Ставицкий, В. В. Дискуссионные вопросы изучения памятников ямочно-гребенчатой керамики Среднего Поволжья / В. В. Ставицкий // Поволжская археология. – 2013. – № 1 (3). – С. 52–59.
3. Ломов, С. П. Историко-географические аспекты неолитических поселений в бассейне реки Суры / С. П. Ломов, Н. Н. Солодков, В. В. Ставицкий // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. – 2012. – № 29. – С. 112–118.
4. Гришаков, В. В. Хронология древнемордовского Ражкинского могильника / В. В. Гришаков, В. В. Ставицкий // Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук : сб. ст. II Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. О. В. Ягова. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2015. – С. 14–19.
5. Ставицкий, В. В. Новые раскопки Ражкинского могильника / В. В. Ставицкий, Е. Н. Кемаев // Центр и периферия. – 2017. – № 1. – С. 115–122.
6. Ставицкий, В. В. Эрзя и мокша по данным археологии / В. В. Ставицкий // Центр и периферия. – 2016. – № 1. – С. 4–11.
7. Ставицкий, В. В. Происхождение древнемордовской культуры / В. В. Ставицкий // Вестник НИИ гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовии. – 2015. – № 1 (33). – С. 42–57.

УДК 373.3

Наталья Евгеньевна Стенякова

г. Пенза, e-mail: stenyakova-n@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Детская исследовательская деятельность играет огромную роль в современных школьных программах. Подобная деятельность, которая позволяет превратить учащихся в настоящих исследователей, занимает ведущее место в системах развивающего обучения. Для формирования и развития умений исследовательской деятельности необходимо создавать и реализовывать такие педагогические условия, которые отвечают поставленной задаче.

Во-первых, эффективная работа по формированию и развитию исследовательских умений должна быть целенаправленной и систематичной. Т.е. организация исследовательской деятельности школьников должна проходить постоянно, как в урочное, так и во внеурочное время. Для достижения поставленной цели педагог должен использовать материалы всех предметов.

Во-вторых, исследовательская деятельность школьников должна быть мотивированной. Учитель должен помогать учащимся видеть смысл в их самостоятельной творческой и поисковой деятельности, видеть в этой работе возможность реализовать свои собственные способности и таланты, а также рассматривать ее как один из возможных способов саморазвития, самосовершенствования.

Исследовательская работа, как и любая творческая деятельность, эффективна только на добровольной основе. Желание что-либо изучать появляется, когда объект изучения привлекает, удивляет и вызывает интерес. Поэтому в процессе организации учебно-исследовательской деятельности важен выбор темы исследования. Она, в первую очередь, быть интересна ребенку, должна активизировать его внимание, мышление, воображение. Тема, «навязанная» ребенку, не даст никакой пользы, а педагог должен уметь понять и почувствовать интересы своего класса – это трудная, но решаемая задача. Тема исследования должна быть выполнима, решение её должно принести удовлетворение познавательных потребностей детей. Тема должна быть необычной, оригинальной, необходим элемент неожиданности. Тема должна быть такой, чтобы работа могла быть выполнена качественно, но относительно быстро, ведь долгая целенаправленная работа в одном направлении будет трудна ребенку. Педагог тоже должен чувствовать себя исследователем, тогда они, всем классом, смогут открыть для себя новые горизонты.

Все бесконечное множество тем для исследовательской работы и творческого проектирования детей можно условно объединить в две основные группы: эмпирические (тесно связаны с практикой, предполагают самостоятельное проведение наблюдений и экспериментов; требуют большой изобретательности; в качестве объектов детских исследований может выступать практически все: и люди, и домашние животные, и явления природы, и самые разные неодушевленные предметы). Например, учащийся изучает живую и неживую природу, кроме изучения книг по теме своей работы, разрабатывает и проводит наблюдения, эксперименты, обобщает полученные данные, делает на этой основе умозаключения и выводы; теоретические (ориентированы на самостоятельную работу учащихся по изучению и обобщению фактов, материалов, содержащихся в разных теоретических источниках). Например, можно собрать в разных справочниках и энциклопедиях информацию о фразеологизмах. Обобщив всю информацию, он может найти определенные внутренние закономерности, незаметные для взгляда со стороны. Структурировав полученные сведения, можно представить их для обсуждения. Теоретические темы - самые сложные. Обычно такие темы могут и любят разрабатывать школьники, входящие в категорию одаренных детей; фантастические (ориентированы на разработку несуществующих, фантастических объектов и явлений).

Третьим условием организации исследовательской деятельности школьников является создание рабочей, творческой атмосферы, которая будет лишь поддерживать имеющийся у учащихся интерес к выбранной теме и объекты исследования. Здесь важно учитывать и такую задачу учителя, как поощрение творческих проявлений учащихся, для того, чтобы дети не боялись совершить ошибку, не боялись высказать свое мнение, не боялись негативной оценки со стороны одноклассников. Педагог не должен уничтожать любые творческие силы, идеи, порывы учащихся, а наоборот, должен их поддерживать и направлять в нужное русло. Необходимо дать каждому ребенку возможность проявить себя и ощутить свои способности.

Для организации эффективной работы по формированию исследовательских умений у школьников необходим творчески работающий учитель, который стремится к созданию творческой среды в работе, к формированию оптимального для детей психологического климата, который обладает определенными знаниями и умениями проведения занятий по исследовательской деятельности. Работа над формированием исследовательских навыков учащихся пополняет и копилку учителя: с каждым годом совместной работы учитель не только продвигается вперед в своем педагогическом развитии, но и открывает для себя много новых и интересных вещей.

Четвертое условие, на которое необходимо опираться при организации исследовательской деятельности является учет возрастных особенностей учащихся. Здесь речь идет о психологических особенностях развития школьника: о процессе развития его внимания, памяти, мышления, воображения. Исследовательское обучение должно осуществляться на доступном для детского восприятия уровне. Кроме того, необходимо учитывать готовность школьника к продуктивной исследовательской деятельности. Она заключается в

трех показателях: сформированность ряда коммуникативных умений, которые лежат в основе эффективных взаимодействий в процессе обучения; развитие мышления учащихся, их определенная «интеллектуальная зрелость»; опыт развернутой, содержательной, дифференцированной самооценочной и оценочной деятельности, которая способствует формированию у обучающихся следующих необходимых умений.

Соблюдение структуры исследовательской деятельности – пятое условие организации исследовательской деятельности школьников. А. И. Савенков придает ему одно из важнейших значений [1].

1. Актуализация проблемы. Учащиеся под руководством педагога формулируют проблему, которая является противоречием между потребностью и возможностью знать что-либо, и определяют направление своего последующего исследования.

2. Определение сферы исследования. На данном этапе работы школьники формулируют конкретные вопросы, на которые хотят получить ответ, выдвигают конкретные задачи, которые предстоит решить.

3. Выбор темы исследования. На данном этапе работы дети получают памятку-рекомендацию от педагога: «для того, чтобы выбрать тему, попробуй задать себе следующие вопросы: 1. Что мне интересно? 2. Чем я хочу заниматься в первую очередь? 3. Что из изученного на уроках хотелось бы узнать более глубоко?»

4. Выработка гипотезы исследования.

5. Организация и методика исследования. На данном этапе работы учащимся-исследователям необходимо понять, что их задача – получение большего количества сведений о том, что (кто) является предметом их исследования.

6. Сбор и обработка информации.

7. Анализ и обобщение полученных материалов. Здесь полученные сведения структурируются с использованием различных известных логических правил.

8. Подготовка к защите исследования. На этом этапе исследования, когда вся информация собрана и проанализирована, нужно кратко изложить на бумаге самое главное и рассказать об этом другим людям.

Последним условием организации исследовательской деятельности школьников является использование методов проблемного обучения.

Когда по логике изложения материала возникают конфликтные ситуации, которые противоречат привычным представлениям или утверждениям, сделанным на предыдущем этапе усвоения информации, привлекается проблемное изложение. Сущность его заключается в том, что создав проблемную ситуацию педагог сам же приводит конечное решение этой ситуации, открывает логику движения к этому решению, аргументируя каждый шаг на своем пути.

Учащиеся в разной степени и с разной скоростью приучаются проводить исследования. Сначала им непосильно прохождение всех его этапов. Даже после того, как они овладеют опытом проведения исследования, затруднения все – равно у них будут возникать, только уже при появлении более сложных ситуаций. Помощь педагога здесь неизбежна.

Когда на долю ученика приходится лишь часть решения проблемы, осуществление не всех шагов исследования, используется частично-поисковый вид проблемного обучения. Сущность его заключается в том, что учитель облегчает решение проблемы, учащийся решает проблему лишь частично.

Сегодня в методическом арсенале современного педагога можно найти огромное количество типов нетрадиционных уроков, предполагающих выполнение учащимися учебного исследования или его элементов. Такие уроки требуют тщательной подготовки учителя, высокой эрудиции педагога, его творческого подхода к организации и внеурочной и урочной исследовательской работы учащихся.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Савенков, А. И. Содержание и организация исследовательского обучения школьников / А. И. Савенков. – Москва : Сентябрь, 2003. – С. 204.

Максим Владимирович Субботкин

г. Пенза, e-mail: lastacchs@gmail.com

Наталья Вячеславовна Струнина

г. Пенза, e-mail: natstrunina@mail.com

СРЕДСТВА ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ

Объектом исследования являются особенности формирования грамматических навыков студентов с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Предметом исследования является использование современных технологий при формировании грамматических навыков студентов.

Целью исследования является обоснование использования современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в процессе формирования грамматических навыков студентов.

Задачи исследования:

- Изучить понятие «грамматические навыки» и этапы их формирования.
- Выявить роль ИКТ в процессе формирования грамматических навыков студентов.
- Проанализировать образовательные возможности ИКТ в процессе совершенствования грамматических навыков студентов.

1. *Подготовительный этап* – ознакомление с грамматикой. На этом этапе студенты готовы к изучению нового материала. Для этого перед ними с самого начала ставится цель. Преподаватель старается заинтересовать студентов и привить им желание изучать язык. Чем сложнее язык, тем важнее зрительные представления и наглядные примеры.

2. *Элементарный этап*. В него входит усвоение отдельных знаний по использованию грамматической конструкции или формы слова. В содержание элементарного этапа входят упражнения в употреблении готовых словоформ в данной структуре и в образовании формы по одному образцу.

3. *Совмещающий этап*. На этом этапе продолжается закрепление материала в совокупности с объединением различных элементов. Новое грамматическое средство на этом этапе сочетается или перемежается с другими средствами. В таких упражнениях больше творческих моментов.

4. *Этап систематизирующего обобщения*. Это этап для перехода на следующий уровень и усвоения ранее пройденного материала. Данный этап включает в себя как усвоение материала, так и изучение минимума для использования языка на практике.

5. *Этап включения грамматических навыков в речевую деятельность*. Это этап практического применения и изучения межнациональных норм общения.

Использование информационных технологий позволяет:

- повысить мотивацию к изучению английского языка;
- подобрать индивидуальный подход к каждому ученику;
- развить у учащихся умение работать с ПК.

Основная цель изучения иностранного языка – формирование коммуникативных навыков, все остальные цели (образовательная, воспитательная, развивающая) реализуются в процессе осуществления этой главной цели.

Средства ИКТ играют важную роль при изучении иностранного языка. Например, Интернет предоставляет своим пользователям многообразие возможностей и ресурсов. Базовый набор может включать:

- электронную почту;
- телеконференции;
- видеоконференции;
- возможность публикации собственной информации;
- доступ к информационным ресурсам;

- справочные каталоги (Yahoo!, InfoSeek/UltraSmart, LookSmart);
- поисковые системы (Alta Vista, HotBob, Open Text, WebCrawler, Excite);
- разговор в сети.

Овладение коммуникативными навыками и межкультурной компетенцией сложно представить без использования интернет-ресурсов на занятиях по иностранному языку. Интернет позволяет общаться с носителями языка и обсуждать актуальные темы и проблемы.

Говоря о роли ИКТ на занятиях по иностранному языку, стоит отметить, что отличительными характерными признаками ПК в качестве помощника при обучении является обратная связь и автоматизация работы. Рассмотрим преимущества ПК в процессе обучения:

- интерактивность;
- взаимодействие со студентом;
- многообразии режимов и форм работы [1, 78].

ПК может успешно использоваться для решения многих задач. Но его применение должно быть обусловлено требованиями, которые выражаются в определенных принципах.

Принцип необходимости

Обуславливает использование ПК в том случае, если это может улучшить следующие навыки обучающихся:

- скорость усвоения материала;
- улучшить речевую деятельность;
- достичь учебной цели наиболее быстрым способом;
- облегчить нагрузку на обучающегося и его преподавателя;
- сократить время проверки заданий.

Принцип информативности

Раскрывает преимущества ПК в качестве информационного справочника.

Принцип надежности

Указывает на необходимость проведения экспериментальной проверки каждой компьютерной программы для обучения [2, 11].

Внедрение ИКТ в образовательную среду урока позволяет:

- повышать и стимулировать интерес обучающихся;
- подстроить процесс обучения под индивидуальные нужды обучающихся;
- развить скорость усвоения информации;
- корректировать знания [3, 27].

Образовательные возможности ИКТ в процессе совершенствования грамматических навыков студентов позволяют решить следующие задачи:

- формирование грамматических навыков, в основном в письменной речи;
- контролирование уровня развития грамматических навыков;
- автоматизация проверки уровня усвоения грамматики.

Стоит отметить, что ИКТ могут быть использованы на разных этапах занятия. Так, во время тренировки нового грамматического материала даются упражнения, в ходе выполнения которых формируются навыки решения грамматических задач. В этом режиме видны преимущества индивидуализации упражнений. На уроках применения и закрепления нового грамматического материала осуществляется информационная поддержка, с помощью которой обучающийся может применить свои знания на практике и увидеть свой результат.

Программы, которые контролируют знания обучающихся на основе тестов, имеют свои преимущества: экономия времени; контроль знаний, учитывающий индивидуальные умения обучающегося и в случае неправильного выполнения задания позволяющий пройти тест заново [4, 102]. Благодаря статистической обработке сразу выявляются проблемные темы, над которыми нужно работать в будущем.

Проведенная работа по теме позволила проанализировать актуальность использования современных информационных технологий в процессе совершенствования грамматических навыков студентов. Отметим, что компьютер предоставляет большие возможности для организации учебного процесса в силу актуальности и интерактивности. Важно то,

что использовать современные технологии можно на любом этапе обучения. Для эффективного обучения важно правильное расположение материала, таблиц и схем, также важен грамотный подбор упражнений и их адаптация под индивидуальный уровень знаний студентов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Тимофеева, Е. В. Использование информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранному языку / Е. В. Тимофеева, Ю. А. Кайль // Известия Алтайского государственного университета. – 2014. – № 2 (82). – С. 77–80.
2. Бовтенко, М. А. Компьютерная лингводидактика / М. А. Бовтенко. – Москва : Флинта : Наука, 2005. – 215 с.
3. Полилова, Т. А. Внедрение компьютерных технологий в преподавание иностранных языков / Т. А. Полилова, Т. В. Пономарева // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 6. – С. 2–7.
4. Аносова, Н. Э. Обучающие компьютерные программы – новые возможности преподавания иностранного языка / Н. Э. Аносова // Вопросы филологии. – 1995. – № 1. – С. 102–103.

УДК 514.763

Ольга Петровна Сурина

г. Пенза, e-mail: o.surina2013@yandex.ru

Анастасия Олеговна Растрепина

г. Пенза, e-mail: n.rastrepina@mail.ru

ОБ ОДНОМ КЛАССЕ ОБОБЩЕННЫХ ЛАГРАНЖЕВЫХ ПРОСТРАНСТВ

В начале 80-х годов прошлого века известные японские математики Watanabe S., Ikeda S., Ikeda F. выделили класс обобщенных лагранжевых пространств \mathcal{F}^n , метрика в которых определяется с помощью тензора [1]

$$g_{ij}(x, y) = e^{2\sigma(x, y)} \gamma_{ij}(x), \quad (1)$$

где $\gamma_{ij}(x)$ – метрический тензор риманова пространства V^n , а $\sigma(x, y)$ – скалярная функция, заданная на его касательном расслоении. В работе [2], а затем и [3], авторами были выделены пространства с метрикой (1), в которой $\sigma = \sqrt{\gamma_{ij}y^i y^j}$ или $\sigma = \gamma_{ij}y^i y^j$, и указано на возможность их приложения в теоретической физике.

В настоящей работе изучаются обобщенные лагранжевы пространства с метрикой (1), в которой $\sigma = c \ln \sqrt{\gamma_{ij}y^i y^j}$. Доказано, что указанная метрика не является лагранжевой, метрика касательного риманова пространства реализуется на мерном конусе, вложенном в $(n + 1)$ – мерное псевдоевклидово пространство, а естественная финслерова связность совпадает со связностью Леви-Чивита риманова пространства V^n .

Итак, пусть функция σ имеет указанный выше вид. Тогда

$$g_{ij}(x, y) = (\gamma_{ps}(x) y^p y^s)^c \gamma_{ij}(x), \quad (2)$$

где $c = const \neq 0$. Скалярное произведение векторов $\xi, \eta \in T_x M$ относительно римановой метрики обозначим $\|\xi, \eta\|$, а относительно обобщенной лагранжевой метрики через $\langle \xi, \eta \rangle$, тогда скалярное произведение векторов относительно метрики (2) можно записать в безкоординатной форме

$$\langle \xi, \eta \rangle = \|y\|^{2c} \cdot \|\xi, \eta\|,$$

где $\|y\| = \sqrt{\langle y, y \rangle}$ – длина (норма) вектора y .

Присоединенная лагранжева метрика для (2) определяется функцией

$$L = (\gamma_{ps}y^p y^s)^{c+1},$$

откуда следует, что при $c = -1$ она является вырожденной.

Теорема 1. *Метрика (2) не является лагранжевой.*

Доказательство. Действительно, предположим, что (2) является лагранжевой метрикой. Тогда существует функция $\Phi(x, y)$ на TM , такая, что тензор $g_{ij} = \Phi_{.i.j}$ ($\Phi_{.i} = \partial\Phi/\partial y^i$), следовательно, тензор $g_{ij.k} = \Phi_{.i.j.k}$ симметричен по всем индексам, т.е. $T_{ijk} = g_{ij.k} - g_{ik.j} = 0$. Для (2) имеем

$$g_{ij.k} = 2c(\gamma_{ps}y^p y^s)^{c-1} y_k \gamma_{ij} = 2c \|y\|^{2(c-1)} \gamma_{ij} y_k, \quad (3)$$

где $y_k = \gamma_{kp} y^p$,

откуда

$$T_{ijk} = 2c \|y\|^{2(c-1)} (\gamma_{ij} \gamma_{kp} y^p - \gamma_{ik} \gamma_{jp} y^p) = 0.$$

Так как $2c \|y\|^{2(c-1)} \neq 0$, то

$$\gamma_{ij} \gamma_{kp} y^p - \gamma_{ik} \gamma_{jp} y^p = 0. \quad (4)$$

Дифференцируя (4) по y^l , получим

$$\gamma_{ij} \gamma_{kl} - \gamma_{ik} \gamma_{jl} = 0. \quad (5)$$

Умножая (5) на γ^{ij} и суммируя, будем иметь $(n-1)\gamma_{kl} = 0$, т.е. $\gamma_{ij} = 0$.

Имея (3), находим

$$\begin{aligned} y^k g_{ij.k} &= 2c g_{ij}, \\ g_{0j.k} &= 2c \|y\|^{2(c-1)} y_j y_k, \\ g_{00.k} &= 2c \|y\|^{2c} y_k, \\ g_{00.0} &= 2c \|y\|^{2(c+1)} = 2cL. \end{aligned}$$

Кроме того, как легко проверить,

$$g^{ij} = (\gamma_{pl} y^p y^l)^{-c} \gamma^{ij}.$$

Теорема 2. *Касательное риманово пространство обобщённого лагранжева пространства \mathcal{F}^n с метрикой (2) является субпроективным пространством.*

Доказательство. Пусть $x_0 \in M$ – фиксированная точка базисного многообразия, тогда в $T_{x_0}M$ возникает риманова метрика

$$h_{ij}(y) = (\gamma_{ps}(x_0) y^p y^s)^c \gamma_{ij}(x_0). \quad (6)$$

Квадратичную форму $\varphi = \gamma_{ij}(x_0) \xi^i \xi^j$ приведём к каноническому виду. Тогда $\gamma_{ij} = \delta_{ij}$ и

$$h_{ij}(y) = (y^{1^2} + \dots + y^{n^2})^c \delta_{ij}, \quad (7)$$

т.е.

$$ds^2 = (y^{1^2} + \dots + y^{n^2})^c (dy^{1^2} + \dots + dy^{n^2}). \quad (8)$$

Метрика (8) является комформно евклидовой. Интегрируя уравнения движений

$$\xi^j \partial_k h_{ij} + \partial_i \xi^k h_{kj} + \partial_j \xi^k h_{ik} = 0,$$

находим операторы группы движений этого пространства ($c \neq -1, c \neq -2$):

$$X_l^k = y^k \dot{\partial}_l - y^l \dot{\partial}_k, \quad (k > l, \dot{\partial}_k = \partial/\partial y^k).$$

Таким образом, риманово пространство с метрикой (7) допускает группу движений размерности $n(n-1)/2$ (все вращения вокруг начала координат). Но, как хорошо известно, такие пространства являются субпроективными пространствами Ф. Кагана (геодезические таких пространств “лежат в двухмерных плоскостях”).

Теорема 3. Метрика (6) касательного риманова пространства реализуется на n -мерном конусе, вложенном в $(n+1)$ -мерное псевдоевклидово пространство.

Доказательство. Перейдем в новую систему координат

$$y^i = \omega(z^{1^2} + \dots + z^{n^2})z^i,$$

где ω пока произвольная функция аргумента $t = z^{1^2} + \dots + z^{n^2}$. Тогда (8) примет вид

$$\begin{aligned} ds^2 &= (t\omega^2)^c [(d\omega \cdot z^1 + \omega \cdot dz^1)^2 + \dots + (d\omega \cdot z^n + \omega \cdot dz^n)^2] = \\ &= (t\omega^2)^c [(d\omega)^2 z^{1^2} + 2\omega z^1 d\omega dz^1 + \omega^2 dz^{1^2} + \dots + (d\omega)^2 z^{n^2} + \\ &\quad + 2\omega z^n d\omega dz^n + \omega^2 dz^{n^2}] = (t\omega^2)^c [\omega^2 (dz^{1^2} + \dots + dz^{n^2}) + \\ &\quad + 4\omega'^2 t (z^1 dz^1 + \dots + z^n dz^n)^2 + 4\omega\omega' (z^1 dz^{1^2} + \dots + z^n dz^{n^2})^2] = \\ &= \omega^{2c+2} t^c (dz^{1^2} + \dots + dz^{n^2}) + 4\omega^{2c} t^c (\omega'^2 t + \omega\omega') (z^1 dz^1 + \dots + z^n dz^n)^2. \end{aligned}$$

Функцию ω определим так, чтобы $\omega^{2c+2} t^c = 1$, откуда

$$\omega = t^{-\frac{c}{2(c+1)}}, \omega' = -\frac{c}{2(c+1)} t^{-\frac{3c+2}{2(c+1)}}$$

и

$$ds^2 = dz^{1^2} + \dots + dz^{n^2} - \frac{c(c+2)}{(c+1)^2} \frac{(z^1 dz^1 + \dots + z^n dz^n)^2}{z^{1^2} + \dots + z^{n^2}}. \quad (9)$$

В $(n+1)$ -мерном псевдоевклидовом пространстве с метрикой

$$d\sigma^2 = dz^{1^2} + \dots + dz^{n^2} - dz^{n+1^2},$$

рассмотрим n -мерный конус вращения

$$-z^{n+1^2} + (z^{1^2} + \dots + z^{n^2}) \frac{c^2+2c}{(c+1)^2} = 0. \quad (10)$$

Непосредственной проверкой убеждаемся, что метрика (9) реализуется в конусе (10).

Вычислим коэффициенты естественной финслеровой связности пространства \mathcal{F}^n с метрикой (2). Напомним, что естественную финслерову связность для метрики (2) мы определяли как связность, для которой $N_k^i = \Gamma_{0k}^i$, где Γ_{jk}^i – коэффициенты связности Леви-Чивита риманова пространства V^n , имеем следующую вычислительную формулу

$$F_{jk}^i = \frac{1}{2} g^{is} (\delta_j g_{sk} + \delta_k g_{js} - \delta_s g_{jk}),$$

где $\delta_i = \partial_i - N_i^k \partial_k$ ($\partial_i = \partial/\partial x^i$, $\partial_i = \partial/\partial y^i$),

или

$$F_{jk}^i = \frac{1}{2} g^{is} \{ (\partial_j g_{sk} + \partial_k g_{js} - \partial_s g_{jk}) - (\Gamma_{0j}^l g_{sk \cdot l} + \Gamma_{0k}^l g_{js \cdot l} - \Gamma_{0s}^l g_{jk \cdot l}) \},$$

где $\Gamma_{0j}^l = \Gamma_{ij}^l y^j$. Далее находим:

$$\begin{aligned} F_{jk}^i &= \frac{1}{2} \|y\|^{-2c} \gamma^{is} \{ \|y\|^{2c} (\partial_j \gamma_{sk} + \partial_k \gamma_{js} - \partial_s \gamma_{jk}) + c \|y\|^{2(c-1)} (\gamma_{sk} \partial_j \gamma_{00} + \\ &\quad + \gamma_{js} \partial_k \gamma_{00} - \gamma_{jk} \partial_s \gamma_{00}) - 2c \|y\|^{2(c-1)} (\Gamma_{0j}^0 \gamma_{sk} + \Gamma_{0k}^0 \gamma_{js} - \Gamma_{0s}^0 \gamma_{jk}) \} = \\ &= \Gamma_{jk}^i + \frac{1}{2} \frac{c}{\|y\|^2} \gamma^{is} \{ (\gamma_{sk} \partial_j \gamma_{00} + \gamma_{js} \partial_k \gamma_{00} - \gamma_{jk} \partial_s \gamma_{00}) - [(\partial_0 \gamma_{0j} + \\ &\quad + \partial_j \gamma_{00} - \partial_0 \gamma_{0j}) \gamma_{sk} + (\partial_0 \gamma_{0k} + \partial_k \gamma_{00} - \partial_0 \gamma_{0k}) \gamma_{js} - \\ &\quad - (\partial_0 \gamma_{0s} + \partial_s \gamma_{00} - \partial_0 \gamma_{0s}) \gamma_{jk}] \} = \Gamma_{jk}^i. \end{aligned}$$

Итак,

$$F_{jk}^i = \Gamma_{jk}^{*i} = \Gamma_{jk}^i(x)$$

Тензорная часть C_{jk}^i связности Картана (Γ_{jk}^i, C_{jk}^i) определяется формулой

$$C_{jk}^i = \frac{1}{2} g^{is} (g_{sk \cdot j} + g_{js \cdot k} - g_{jk \cdot s}),$$

откуда

$$C_{jk}^i = \frac{c}{\|y\|^2} (y_j \delta_k^i + y_k \delta_j^i - y^l \gamma_{jk}^l). \quad (11)$$

Итак, подводя итог выше приведённым вычислениям, заключаем, что имеет место следующая теорема.

Теорема 4. *Естественная финслерова связность обобщённого лагранжева пространства \mathcal{F}^n с метрикой (2) является и связностью Картана, а коэффициенты связности совпадают с коэффициентами связности Леви-Чивита римановой метрики γ . Тензорная часть этой связности определяется формулой (11) и обеспечивает её регулярность при $c \neq -1$.*

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Watanabe, S. On a metrical Finsler connections of generalized Finsler metric $g_{ij} = e^{2\sigma(x,y)} \gamma_{ij}(x)$ / S. Watanabe, S. Ikeda, F. Ikeda // Tensor. – 1983. – Vol. 40. – P. 97–102.
2. Watanabe, S. Generalized Finsler spaces conformal to a Riemannian space and the Cartan-like connections / S. Watanabe // An. sti. Univ. Iasi. Ser. 1a. – 1984. – Vol. 30, № 4. – P. 95–98.
3. Miron, R. Geometric theory of the gravitations and electronics fields in the spaces with the metric $e^{2\sigma(x,y)} \gamma_{ij}(x)$ / R. Miron, S. Watanabe // Mem. Sec. sti. Ser. 4/ Acad. RSR. – Vol. 4. – P. 215–224.

УДК 101

Виктория Владимировна Суркова

г. Пенза, e-mail: viktoria95_@mail.ru

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Проблематика идентичности исследуется многими науками, поскольку сама идентичность имеет отношение к различным сферам жизни человека и общества. Термин «идентичность» в научных исследованиях используется как универсальный в силу того обстоятельства, что идентичность соотносима, как с человеком, так и с природой.

В контексте социально-гуманитарного знания идентичность относится, как к индивиду, так и к группе людей. Так, к примеру, проблематика идентичности в социологии первоначально обнаруживалась в статусно-ролевых концепциях личности и проявляла себя в необходимости определения соответствия предписываемого социального статуса нормативной роли и её ролевому исполнению.

В свою очередь, социально-философский интерес к исследованию проблем идентичности объясняется тем, что в современном обществе наблюдается кризис идентичности. Он проявляется в том, что происходит трансформация основных факторов идентификации, а изменения касаются, как индивидуальной идентичности, так и коллективной.

В этой связи П. Рикер считает, что появляются новые и более значимые для идентификации институты современного общества, а также вспоминаются и возрождаются старые, забытые и, в какой-то мере, архаические социальные институты [1, 4].

По мнению исследователей, идентичность становится более сложной, модульной, изменчивой, часто неуловимой. Идентичности могут быть рассмотрены в ретроспективе как взаимодополняющие друг друга в ролевом описании идентификационных механизмов, формирующихся на разных структурных уровнях личности (формирования идентичности - психоанализ, подтверждения – символический интеракционизм и когнитивная психология, предъявления – статусно-ролевые концепции в социальной психологии и социологии личности) и посредством различных социализирующих сценариев [2, 6–7].

Кризис идентичности человека в современном обществе обуславливается целым рядом причин социального характера. Во-первых, это изменение степени близости человека и социальной общности. Во-вторых, это изменение типа связи человека и общности, в рамках которой на смену «сильным взаимодействиям» приходят «слабые взаимодействия».

Человек современного общества обладает большой степенью свободы самореализации, когда социальная общность не только ставит жесткие пределы этой самореализации, но оптимально способствует, сама служит ей средством становления. И наконец, изменение характера социальной идентификации человеком, когда он идентифицирует себя с общностью в соответствии со своими жизненными ценностями.

В научных и социально-философских исследованиях идентичность понимается как важный элемент структуры личности; субъективное чувство соответствия самому себе; сохранение биолого-психологического равновесия и фактор развития личности. Такая вариативность понимания феномена идентичности определяет особенности социально-философского исследования структуры и содержания категории идентичности.

Мы исходим из того, что термин «идентичность» разнообразен по формам его применения, многофункционален, часто употребляем в научно-философских исследованиях и предполагает при использовании дифференциацию по содержанию, которое он отражает. Дифференциация в использовании данного термина связана с тем, что социальная обусловленность феномена идентичности позволяет разделить её на два основных вида: личностную и групповую.

Такое деление становится основанием для соотнесения в исследовании физиологической и социальной идентичности. Что касается физиологической идентичности, её нельзя изменить в зависимости от пожеланий человека, она является врожденной. К ней относятся такие черты, как голос, внешность, физические данные и др. На эти признаки физиологической идентичности накладываются признаки, приобретённые человеком в процессе социализации.

По мнению О. А. Леонтович социальная идентичность представляет собой аспект «личности коммуниканта», состоящий из совокупности социальных ролей, которые она играет в обществе. Социальная идентичность включает расовую, этническую, возрастную, профессиональную и другие формы идентичности [3, 8–10].

Таким образом, из совокупности социальных ролей, выполняемых в обществе, складывается социальная идентичность личности. Такой методологический подход к исследованию проблемы идентичности позволяет считать базовыми параметрами социальной идентичности возраст, пол, расу, этническую принадлежность и социальный статус.

Вместе с тем, помимо определения базовых критериев, характеризующих жизнедеятельность человека в современном обществе, необходимо понимание духовно-нравственных оснований социальной идентичности. В этом аспекте исследования социальную идентичность можно разделить на социокультурную и духовную идентичность.

Духовная идентичность представляется как усиленная реализация собственной личности, а именно совершенного человека, в окружении идеального общества. Характеристикой духовной идентичности человека можно считать самоопределение во времени и истории. Предметом социально-философского исследования при этом будет поиск бесконечного смысла конечной жизни человека.

В свою очередь содержанием социокультурной идентичности становится понимание человеком своего реального места в природе и в социальном мире. Предполагается разграничение между «своими» и «чужими». Можно определить круг лиц, с которыми индивид действительно (по социальному происхождению, общественному статусу и др.) связан и осознано идентифицирует себя [2, 17].

Исследование содержания социокультурной идентичности также предполагает определение круга лиц, которым человек реально противопоставит, и от которых себя отличает. В социальной философии социокультурная идентичность, прежде всего, понимается как самоопределение в социальном пространстве. Социокультурная идентичность современного человека, на наш взгляд, в большой степени имеет национально-особенный характер и реализуется через соответствующие символы: язык, религия, обычаи, традиции и др.

Социокультурная идентичность имеет некоторые особенности. Она уже предначертана человеку, является, так сказать, предметом ограниченного выбора (родной язык,

нация, конфессиональная среда) и она замкнута на себя. Замкнутость социокультурной идентичности на самой себе представляется перспективным направлением социально-философского исследования.

Мы исходим из того, что каждая национальная культура самодостаточна, т.е. всегда есть то социокультурное начало, благодаря чему она является уникальной, незаменимой. Культуры не складываются между собой, поскольку эмпирический индивид может принадлежать сразу к нескольким разным национальным культурам, но он не совмещает их, не собирает в единое целое.

Допустим, что индивид принадлежит к двум культурам, в нём «сидят» как бы «два человека», один из которых «спит» в то время, как другой «бодрствует». Невозможно одновременно быть, к примеру, русским и французом, мусульманином и христианином. Нерационально одновременно говорить на двух языках, даже если знаешь их в совершенстве [4, 14].

Таким образом, получается, что социокультурная идентичность людей сводится к тому, в каких социальных группах, общностях, коллективах они состоят и с кем, или чем (например, символика) они себя идентифицируют.

Социокультурная идентичность всегда как объединяет людей, так и разделяет их. Данное обстоятельство объясняется тем, что если подробно рассматривать каждый вид идентичности, то окажется, что социокультурная идентичность будет являться одним из составляющих компонентов в каждом виде идентичности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Рикер, П. Повествовательная идентичность / П. Рикер. – 8 с. – URL: https://royallib.com/book/riker_p/povestvovatel'naya_identichnost.html
2. Зверева, И. А. Идентичность как философская проблема: социокультурные основания : автореф. дис. ... канд. филос. наук / Зверева И. А. – Москва, 2010. – 27 с.
3. Леонтович, О. А. Введение в межкультурную коммуникацию / О. А. Леонтович. – Москва : Гнозис, 2007. – 368 с.
4. Чекалина, Н. Е. Социокультурные основания духовности : автореф. дис. ... канд. филос. наук / Чекалина Н. Е. – Волгоград, 2007. – 24 с.

УДК 8209

Валерий Алексеевич Сухов

г. Пенза, e-mail: random@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ИМАЖИНИСТСКОЙ ПОЭТИКИ В ПРОИЗВЕДЕНИИ С. А. ЕСЕНИНА «ПУГАЧЕВ»

В письме литературному критику Р. В. Иванову-Разумнику, написанном в 1921 году, С. А. Есенин подчеркивал, что его увлечение имажинизмом стало отражением поисков, связанных со стремлением новаторски переосмыслить роль метафорического образа в художественном творчестве. Отмечая преемственность традиций русского поэтического искусства, поэт писал: «...это эпоха двойного зрения, оправданная двойным слухом моих отцов, создавших “Слово о полку Игореве”... Дело не в имажинизме, которое притянула к нам З. Венгерова в сборнике “Стрелец” 1915 г., а мы взяли да немного его изменили, дело в моем осознании, преобразении мира посредством этих образов...» [1, 126–127]. По убеждению Есенина, революционная эпоха ставила перед художником слова задачи, которые решить можно было, лишь открывая новые пути в искусстве. В есенинском стихотворении «В час, когда ночь воткнет...» (1919), ставшем поэтическим переложением декларации имажинизма, осмысление сущности этого модернистского течения находит выражение в программном заявлении, сделанном с присущим поэту полемическим задором: «К черту чувства, слова в навоз, //Только образ и мощь порыва!» [IV, 181]. При этом необходимо особо подчеркнуть, что Есенин основывал свое новаторство на фундаменте национальных традиций и пришел в имажинизм со своей теорией образов. Осознав необходимость теоретического обоснования своих художественных открытий, Есенин создает трактат «Ключи Марии» (1918), в котором доказывает, что принципы построения образа, характерные для

мифологии, можно перенести в современную литературу. Так сбывалось предсказание Ф. И. Буслаева, считавшего, что «...мифология народная будет жить в языке своей яркой изобразительностью» [2, 150]. В «Ключах Марии» поэт разделил все образы на три группы и дал подробную характеристику каждой из них, приводя примеры из фольклора, из славянской мифологии, из библии, из «Слова о полку Игореве». По есенинскому определению, «образ заставочный» – простая метафора, построенная на уподоблении одного предмета другому. «Корабельный образ» – многоступенчатая метафора. Характеризуя его, Есенин цитировал описание битвы, построенное на сравнении со сбором урожая в «Слове о полку Игореве». Вершиной в есенинской классификации стал многозначный «ангелический образ». Здесь в качестве примера приводился символический образ Инонии из одноименной есенинской поэмы. Есенин считал, что «струение» или способность образа к саморазвитию – вершина художественного творчества. Трактат «Ключи Марии» стал теорией есенинского имажинизма, которая оригинально воплотилась в драматической форме в пьесе «Пугачев» (1921). По свидетельству историка литературы И. Н. Розанова, Есенин сам определил жанр «Пугачева» как «трагедию в стихах». В ней поэт стремился осмыслить трагизм крестьянского стихийного бунта, вызванного неприятием политики военного коммунизма, сопоставляя его с эпохой пугачевщины. Создавая трагедию «Пугачев», Есенин опирался, в первую очередь, на традиции древнерусской литературы. Розанов в своих воспоминаниях сохранил такое есенинское признание: «Знаете ли, какое произведение произвело на меня необычное впечатление?! – “Слово о полку Игореве”. Я познакомился с ним очень рано и был совершенно ошеломлен им, ходил, как помешанный. Какая образность! Вот откуда, может быть, начало моего имажинизма» [3, 441]. На самом деле, в есенинском «Пугачеве», как и в «Слове о полку Игореве», природа выступает как одно из главных действующих лиц, а мифологические представления народа о переселении душ нашли выражение во многих образах. Самый яркий пример мифологизации мышления героев мы находим в монологе Пугачева: «Знаешь? Люди ведь все со звериной душой, –// Тот медведь, та лиса, та волчица, // А жизнь – это лес большой, // Где заря красным всадником мчится» [III, с. 22]. Природные явления предвещают в есенинской трагедии «беду», как затмение солнц в «Слове о полку Игореве». Поражение пугачевцев предсказывает такой «корабельный образ»: «Сумрак голодной волчицей выбежал кровь зари ласкать» [III, с. 39]. Читая текст «трагедии в стихах», можно проследить за тем, как языческие «корабельные образы» превращаются в «ангелические», обретая глубину христианской символики. Яркий тому пример – метафора из монолога Чумакова, в котором речь идет о поражении пугачевского войска: «В воздух крылья крестами бросают крикливые птицы» [III, с. 41]. Это взаимодействие и противоборство языческого и христианского начал в основе образного строя драматического произведения отражают неразрешимый конфликт, на котором построена трагедия «Пугачев». При этом усложненная образность не становилась для Есенина – имажиниста самоцелью. Каждая есенинская метафора служила средством лирического выражения мучительных противоречий поэта и была оправдана идейным замыслом автора. Имажинистское перенасыщение монологов многоступенчатыми «корабельными» и «ангелическими» образами отражало новаторский взгляд Есенина на драматургию. Все есенинские метафоры отвечали авторской сверхзадаче – отразить стихийный народный бунт и его страшные последствия для крестьянской России. Особым смыслом наполняет Есенин метафору крестьянских изб в первом монологе Пугачева: «Пучились в сердце жабы глаза // Грустящей в закат деревни.// Только знаю я, что эти избы – деревянные колокола» » [III, 8]. Так Пугачев намекает на набатный колокольный звон, зовущий мужиков на бунт, а сам он выступает в роли своеобразного звонаря – предводителя бунтовщиков.

Уже во второй строке трагедии возникает метафорический мотив зачина, определяющий трагический исход восстания: «Ржет дорога в жуткое пространство» [III, 7]. Метафора, представляющая из себя «корабельный образ», рождается через прием одушевления, характерный для мифологии. По дороге скачут кони казаков, поэтому она уподобляется ржущей лошади, которая инстинктивно, своим природным чутьем, «чует» глубину разверзнувшейся перед ней пропасти. Через «струение» образ обретает символический смысл, приближаясь к «ангелическому», так как им заявлен один из главных мотивов поэмы – мотив гибели Пугачева и его сообщников, вышедших, образно говоря, на дорогу возмездия за вековой гнет. Но разобщенность приводит пугачевцев в конце концов к поражению и гибели. В финале трагедии в монологе Пугачева особую смысловую роль

обретает метафора, символизирующая расплату за мятеж: «В рваные ноздри пылью чихнет околица» [Ш, 50]. Как известно, схваченным бунтовщикам вырывали ноздри. Так экспрессивность образного строя определяла динамику есенинской драматургии. Есенин использовал прием образных метаморфоз, построенный на «вытеснении» одного образа другим, часто прямо противоположным по смыслу. Так, например, Бурнов, один из сподвижников Пугачева, после поражения пугачевцев, мучительно выискивая план спасения, признается в своей страстной любви к жизни: «Яблоневым цветом брызжется душа моя белая, // В синее пламя ветер глаза раздул» [Ш, 42]. В ответ ему Творогов по контрасту рисует образную картину его гибели: «глаза твои выключают черные хищные птицы» [Ш, 45]. А после этого он предлагает план спасения – предательство Пугачева: «Нам башка Емельяна – как челн // Потопающим в дикой реке...» [Ш, 45]. Сам Пугачев постоянно подчеркивает свою по-язычески тесную связь с природой и признается: «в груди у меня, как в берлоге, ворочается зверенышем теплым душа» [Ш, 21]. При этом языческое мировосприятие сталкивается у Пугачева с осознанием «греха» смертоубийства. Именно поэтому с христианским смирением он принимает слова одного из своих предателей – Творогова: «Слава Богу! Конец его зверской резне. // Конец его злобному волчьему вою» [Ш, 50]. В финале трагедии Пугачев переживает экзистенциальное состояние прозрения, которое приводит его к покаянию перед Богом: « Боже мой! // Неужели пришла пора? // Неужель под душой так же падаешь, как под ношей?» [Ш, 51]. В связи с этим вспоминаются слова Тамбовцева, обращенные к восставшим казакам во втором явлении трагедии «Пугачев»: «Казаки! Вы целовали крест! // Вы клялись...» [Ш, 16]. Так за преступлением «озверевшей души» Пугачева следует ее покаяние и рождается христианская по своей сути есенинская метафора «крестной ноши» – души.

Новаторство Есенина как драматурга – имажиниста ярко проявилось в том, что внутреннее противоборство образов стало основой развития действия. Этим и вызвана усложненная метафоричность монологов героев в «Пугачеве». Есенин выступил как первооткрыватель в этой сфере лирической драматургии. Так основополагающие идеи, сформулированные Есениным в трактате «Ключи Марии», нашли своеобразное художественное воплощение в имажинистской поэтике трагедии «Пугачев», а стремление к «преображению мира» через органический образ определило сущность есенинского понимания задач имажинизма.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Есенин, С. А. Полное собрание сочинений : в 7 т. / С. А. Есенин. – Москва : Наука, 1995–2002. – Т. 6. – 816 с.
2. Буслаев, Ф. И. Исторические очерки русской народной словесности и искусства / Ф. И. Буслаев. – Санкт-Петербург, 1861. – Т. 1. – 643 с.
3. Розанов, И. Н. Воспоминания о Есенине / И. Н. Розанов // С. А. Есенин в воспоминаниях современников. – Москва : Советский писатель, 1986. – Т. 1. – 446 с.

УДК 93/99 (093.32)

Ольга Александровна Сухова

г. Пенза, e-mail: savtemp@yandex.ru

РИТМЫ ВРЕМЕНИ В СТРУКТУРЕ ВОЕННОЙ ПОВСЕДНЕВНОСТИ СОВЕТСКОГО ОБЩЕСТВА (ПО МАТЕРИАЛАМ ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ)*

Чувство времени как важнейшее условие конструирования повседневности можно представить в виде структуры ритмически повторяемых последовательностей, чередующихся временных отрезков различной длительности. При этом можно вести разговор о точном ритме (удовлетворение телесных потребностей; ведение домашнего хозяйства; трудовая активность; рекреация); чередовании трудовой активности и отдыха в пределах

* Статья подготовлена при финансовой поддержке гранта РФФИ (проект № 19-49-580003 р_а «Пензенская область в годы Великой Отечественной войны: экономика, общество, власть»).

недели; о календарном времени, имеющим одним из критериев чередование будней и праздников в течение года.

Особенностью темпорального переживания войны в условиях участия России / СССР в XX столетии в двух мировых конфликтах становится деление жизненного цикла на «довоенное», «военное» и «послевоенное» время. Доминанта экстремальных форм социальных практик станет основным критерием «переживания» «короткого» XX столетия.

Символом временного разрыва, для жителей Пензы, как и для всей страны, становится «громоздкий черно-серый квадратный в раструбе громкоговоритель» [1, 338]. Радиотрансляция речи В. М. Молотова объединяла советских граждан на улицах и площадях городов. На Советской площади г. Пензы выступление заместителя председателя СНК слушал К. Д. Вишневский: «Говорил, заикаясь, Молотов. Юность закончилась» [1, 338]. Действительно для многих период взросления наступил стремительно: только в первый месяц войны на крупные предприятия Пензы поступило более 3 тысяч женщин и 8 тысяч подростков [2, 270]. В условиях экстремальной трансформации повседневных практик меняются не только содержание и формы, но и темп протекания, ритмичности жизненных циклов.

Необходимо отметить особенность восприятия ритмичности ощущения времени в условиях советской повседневности. Темпоральность обыденной реальности делилась не столько на периоды трудовой активности и рекреации, на труд и отдых, сколько на время вынужденной, часто по принуждению, работы и, соответственно, личное время, свободное от обязательств перед государством: «Я работал в заводе 50 в цехе № 5 в должности ученика слесаря около двух лет и числа 4-го Мая месяца 1944 г. я бросил работать, т.к. у меня не было обуви и весь период моей неработы в заводе я шатался по улице, ходил на речку и нигде не работал, а числа 2-го июня я забрался в дом к соседям украл у них карточки на хлеб и продал их за 1300 рублей, деньги я проел на хлеб и колбасу, а 3-го июня меня за кражу карточек задержали в милиции» [3, л. 31].

Насыщенный темпоритм трудовых будней военной эпохи требовал определенной компенсации, поэтому совсем неудивительным для современников было стремление к восстановлению прежних привычных форм организации досуга: «...несмотря на то, что завод отнимал много времени и сил (с непривычки!), мы с ним хаживали на танцы, которые (“все равно – война“!) чуть ли не ежедневно устраивали в школе, что на Красной улице напротив больницы Семашко – туда переехала наша четвертая, так как ее здание тут же было снова занято под госпиталь» [1, 343].

Военная эпоха накладывала свой суровый отпечаток на организацию досуга учащейся молодежи: архивные документы свидетельствуют о почти тотальной милитаризации внешкольных повседневных практик учащихся. Все девушки старших классов дополнительно к учебной деятельности проходили обязательную спецподготовку по радиodelу, телеграфии и основам медицины. Из всего перечня форм организации досуга учащихся «граждански» ориентированы были только занятия народными танцами. И в названиях мероприятий звучала подчеркнутая близость к реальным фронтовым практикам: «Всего по области работают следующие кружки: с охватом по лыжам – 3302, стрелковый – 1040 чел., ПВХО – 3566 чел., ГСО – 750 чел., ВС – 947 чел., физкультурных – 1238. Совершено походов – 18, участвовало в них: 1125 чел. Военных игр – 30 – 1800 чел. Вылазок – 48 – участвовало 2660 чел. Проведены лыжные соревнования по городу Пензе, участвовало 15 школ, охвачено 200 человек.

Охвачено ДСО 14221 чел., организованы лыжные секции, стрелковые и народные танцы» [4, л. 19].

Серьезным препятствием к организации досуга выступали экстремальные условия военной поры. Так, перебои с электричеством, организация трехсменной работы школ нарушали привычный темпоритм повседневности [4, л. 19]. Необходимо отметить и возвращение к дореволюционной традиции организации рождественских праздников в формате «елок». Впрочем, в делопроизводственной документации подобная информация особенно не афишировалась, упоминалась вскользь, учитывая «несоветское» происхождение праздника: «В зимние каникулы во всех школах были елки» [4, л. 20].

В условиях ослабления административного контроля в первые годы войны возникла серьезная проблема роста безнадзорности школьников, Вследствие разрыва семейных связей во время эвакуации, гибель родителей и пр. вызвали увеличение численности беспризорников. Только за 1943 год в областном центре органами внутренних дел было задержано 2614 безнадзорных подростков, из них 1206 человек учащихся. В первой половине 1944 года милиция выявила 322 беспризорников. Особенно тревожная ситуация сложилась в Заводском и Северном районах г. Пензы. Рост безнадзорности существенным образом повлиял на выбор поведенческих стратегий по организации распорядка дня учащегося. Стражи общественного порядка регулярно фиксировали появление школьников в учебное время на базарах, вокзалах, в кинотеатрах. Особую тревогу партийного руководства вызывало неконтролируемое посещение учащимися кинотеатров и театров. Контроль за соответствием репертуара театра и киноафиши задачам коммунистического воспитания учащихся был равно возложен на руководство школы, комсомол, администрацию учреждений культуры. Учащимся в возрасте до 16 лет в учебные дни запрещалось посещать кинотеатры и театральные учреждения без разрешения руководителей школы [4, л. 52–53]. Впрочем, попытки наладить дежурство учителей и пионервожатых в домах культуры (например, Дом культуры им. Кирова в заводском районе г. Пензы), чтобы не допустить бесконтрольного посещения кинопоказов школьниками, на поверку оказались малоэффективными.

В условиях военного времени изменилась ритмичность чередования трудовой активности и отдыха. 26 июня 1941 г. указом Президиума Верховного Совета СССР «О режиме рабочего времени рабочих и служащих в военное время» вводились обязательные сверхурочные работы от 1 до 3 часов в день и отменялись отпуска. Эти меры военного времени были отменены указом Президиума Верховного Совета СССР 30 июня 1945 г., вернувшего и 8-часовой рабочий день. Исключение составляли лишь рабочие в возрасте до 16 лет: для них сохранялась практика организации шестичасового рабочего дня в дневную неделю при обязательном выходном и с предоставлением очередного отпуска. Так, в 1944 году всем 25 подросткам, работавшим на заводе № 748 НКМВ, были предоставлены очередные отпуска, 14 человек были направлены в пионерские лагеря. В 1945 году при подсобном хозяйстве предприятия был организован дом отдыха для молодежи со сроком пребывания до 12 дней [5, л. 19].

Новой советской практикой деления жизненного цикла на время трудовой активности и досуга стала организация однодневных домов отдыха (в выходные дни в загородных условиях). Показательно, что в 1945 году комсомольская организация Пензенской области обратилась в военное Наркомат Минометного вооружения с просьбой выделить 200 000 рублей на организацию подобных заведений для молодых рабочих заводов № 807, 740, 744, 704, 748 [5, л. 2]. На фоне экстремальных жизненных практик этого времени (размещение в землянках, отсутствие какой-либо мебели кроме двухъярусных нар, посуды для приготовления и приема пищи, верхней одежды и обуви, а порой и нижнего белья) возможность реализации советского утопического проекта рекреации для человека труда выглядела спасительным якорем, сдерживавшим процессы деградации повседневности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Вишневский, К. Д. Пенза и пензяки. Воспоминания о довоенных годах / К. Д. Вишневский. – Пенза, 2013. – 352 с.
2. Очерки истории Пензенской организации КПСС / под ред. Г. В. Мясникова. – 2-е изд. – Саратов : Приволжское книжное издательство (Пензенское отделение), 1983. – 504 с.
3. Государственный архив Пензенской области (ГАПО). Ф. П-148. Оп. 1. Д. 1211.
4. ГАПО. Ф. П-148. Оп. 1. Д. 1192.
5. ГАПО. Ф. П-148. Оп. 1. Д. 1397.

Марина Владимировна Сычёва

г. Пенза, e-mail: marina_sycheva2010@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Переход к рыночным отношениям, демократизация общества, ориентация воспитания на общечеловеческие ценности выдвинули в качестве одной из первоочередных задач воспроизводства ярких, талантливых, высоконравственных специалистов-профессионалов. И если отдельные элементы процесса профессиональной подготовки учителя более или менее глубоко изучены (например, формирование некоторых педагогических навыков), то проблема становления индивидуальности учителя, несмотря на её практическую значимость, ещё не нашла своего полного разрешения.

В соответствии с основными целями и задачами современной концепции модернизации образования важная роль отводится дошкольной подготовке. В связи с этим в обеспечении нового качества подготовки кадров значимое место принадлежит разнообразным формам и методам активного обучения. В настоящее время вряд ли можно назвать профессиональное учебное заведение, где так или иначе не использовались бы те формы и методы, которые принято называть активными. Предпринимаются попытки их комплексного применения в сочетании с традиционными.

К таким методам мы можем отнести: проблемные лекции, семинары-дискуссии, разбор конкретных педагогических ситуаций, деловые игры. В активное обучение включают также разнообразные формы исследовательской работы студентов, производственную практику. Их содержание должно в полной мере обеспечить готовность будущего педагога к реализации содержания дошкольного образования.

Активные методы обучения призваны углубить, расширить и систематизировать знания, сформировать у студентов навыки творческой деятельности. Ребёнку 5-7 лет свойственна потребность в познании, поэтому способность к созданию естественной творческо-поисковой деятельности рассматривается нами как первостепенное условие готовности будущего педагога к работе по подготовке детей к обучению в школе.

Другим аспектом становления личности специалиста дошкольного образования является знание им специфики психофизического развития детей данной возрастной категории. Это позволит успешно применять технологии и методы в обучении детей различными способами освоения ими знаний и представлений об окружающем мире, *возможностях* его творческого преобразования. И, наконец, готовность к самообразованию, рефлексии, является гарантом профессионального и личностного саморазвития.

Организация проблемно-диалогового обучения в вузе ориентируется на коллективное, публичное обсуждение проблем, активное взаимодействие и сотрудничество преподавателей и студентов, обмен мнениями между ними. В связи с этим в педагогическом вузе мы стремимся вводить такие формы учебных занятий, как проблемная лекция, учебный диалог, тренинги, проблемное собеседование, семинар-диспут, конференция, деловые и ролевые игры, «круглые столы» и другие проблемно-диалоговые формы через введение педагогических ситуаций.

Проблемно-диалоговые формы занятия в вузе могут достигнуть, на наш взгляд, хороших результатов в профессиональной подготовке студентов при следующих условиях:

– если будут созданы в учебном занятии педагогические ситуации, моделирующие инновационные процессы в современной школе;

– если все студенты активно включены в субъект-субъектные отношения по решению профессиональных задач;

– если будет проведена индивидуальная и групповая рефлексия действий, способов педагогической деятельности, выдвинутых гипотез и вариантов их решения;

– если студенты не будут бояться выражать свои мысли и чувства, допускать ошибки;

– если будет создана ситуация успеха для студентов, которая не допускает негативных оценок личности, которая построена на толерантном отношении друг к другу, уважении мнений других, даже если они ошибочны [1, 50].

Как вывод следует подчеркнуть, что такие формы учебных занятий требуют многогранной и длительной подготовки не только студентов, но и самого преподавателя, который должен владеть широкими теоретико-методологическими и методическими знаниями, безукоризненным анализом рассматриваемой проблемы, знать современную научную и специальную литературу и материалы периодической печати. И тогда хорошо подготовленное и проведенное занятие, в виде дискуссии или деловой игры, семинара или коллоквиума, надолго оставит глубокий след у его участников, а приобретенные знания и практические навыки составят единый сплав опыта и убеждения, т.е. будет выполнена главная задача учебного процесса – подготовка высококвалифицированного, творческого специалиста, обладающего профессиональным мышлением.

В целом опыт активного обучения во всех звеньях системы профессионального образования показывает, что с помощью его форм, методов и средств можно достаточно эффективно решать целый ряд задач, труднодостижимых в традиционном обучении:

- формировать не только познавательные, но и профессиональные мотивы и интересы;
- воспитывать системное мышление специалиста, включающее целостное понимание не только природы и общества, но и себя, своего места в мире;
- давать целостное представление о профессиональной деятельности и её крупных фрагментах;
- учить коллективной мыслительной и практической работе, формировать социальные умения и навыки взаимодействия и общения, индивидуального и совместного принятия решений;
- овладевать методами моделирования, в том числе математического, инженерного и социального проектирования.

Использование методов активного обучения должно сопровождаться коллективным взаимодействием и общением, которые, в свою очередь, учат студентов формулировать мысли на профессиональном языке, владеть устной речью, слушать, слышать и понимать других, корректно и аргументированно вести спор. Совместная работа требует не только индивидуальной ответственности и самостоятельности, но и самоорганизации работы коллектива, требовательности, взаимной ответственности и дисциплины. На таких семинарах формируются предметные и социальные качества профессионала, достигаются цели обучения и воспитания личности будущего специалиста.

Для формирования профессионального мышления у будущих учителей необходима сквозная и итоговая рефлексия, которая позволяет студентам и преподавателю при активном взаимодействии регулярно возвращаться назад, сверяться с теми правилами, о которых договаривались вначале. Рефлексия процесса обучения и полученного результата помогает каждому студенту определить его личный уровень продвижения, а группе сделать совместную деятельность более продуктивной, преподавателю – лучше организовать свою собственную работу по использованию методов активного обучения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Трубайчук, Л. В. Проблемно-диалоговое обучение в педагогическом вузе / Л. В. Трубайчук // Системный подход к образованию студентов, обеспечивающий их готовность к работе по образовательной системе «Школа 2100»: сб. материалов. – Москва : Баласс, 2008. – 192 с.

УДК 8.82

Юлия Игоревна Тарасева

г. Пенза, e-mail: taraseeva.y.96@gmail.com

ЖИЗНЬ И ТВОРЧЕСТВО М. Н. ЗАГОСКИНА

С Пензенским краем связаны имена многих талантливых поэтов и писателей, которые внесли неоценимый вклад в развитие русской культуры. Одним из них является писатель и драматург, один из основоположников русского исторического романа М. Н. Загоскин.

Родился Михаил Николаевич в 1789 г. в селе Рамзай Пензенской губернии. Он принадлежал к знатному дворянскому роду, вышедшему из Золотой Орды. Писатель получил хорошее домашнее образование. Этому способствовало наличие в родительском доме большой библиотеки, где он проводил за чтением всё свободное время. Писательский талант Загоскина проявился рано, в 11 лет он написал свой первый рассказ «Пустынный», вызвавший интерес со стороны взрослых.

В 1804 г. вместе с Ф. Ф. Вигелем он уезжает в Петербург, где начинает службу канцеляристом в Государственном казначействе, позже он служил губернским секретарём в Государственном заёмном банке и в Департаменте горных и соляных дел.

Являясь офицером 1-го пехотного полка корпуса П. Х. Витгенштейна, Загоскин принимал участие в боевых действиях Отечественной войны 1812 г. Он сражался под Смоленскими, под Данцигом, в бою под Полоцком получил ранение в ногу. За мужество и храбрость был удостоен Ордена Св. Анны 3-ей степени [1, 18–19].

После войны писатель на некоторое время вернулся в родовое имение в Пензенской губернии, где продолжил заниматься литературной деятельностью. Одним из итогов его творческой деятельности в этот период является создание комедии «Пустынный».

По возвращении в Петербург в 1815 г. Михаилом Николаевичем была написана «Комедия против комедии, или урок волокитам», тут же принятая к постановке в театре. Успех, с которым комедия была принята в обществе, открыл Загоскину дорогу в Дирекцию Императорских театров. А в 1817 г. он был принят на должность почётного библиотекаря Императорской публичной библиотеки. В этом же году на суд зрителей были представлены комедии «Господин Богатов, или провинциал в столице» и «Вечеринка учёных» [1, 20].

Комедии Загоскина отличаются погружённостью в бытовую сферу, большим количеством действующих лиц, а основой сюжета является диалог столичного общества и провинциального. Следует отметить, что столица представлена сферой обмана, лицемерия, ложных ценностей, нравственной ущербности, слепого поклонения французским идеалам, тогда как провинция являет собой здравомыслие, честность, прямодушие, верность старинным нравам.

Также автором была затронута тема образования и науки, освящённая через призму противопоставления провинции и столицы. В столице знание французского языка и умение танцевать ставят человека в ряд образованных людей, в провинции имеют цену истинные знания, проверенные практикой повседневной жизни. При этом принадлежность к провинциальному обществу не является признаком отсталости, хотя не все его члены имеют высокий культурный уровень [3, 41–46].

В 1816 г. Загоскин женился на дочери одного из известных петербургских богачей Анне Дмитриевне Васильцовской. В 1820 г. он переезжает в Москву, где поступает на службу в канцелярию московского генерал-губернатора князя Д. В. Голицына. Также он являлся действительным членом Общества любителей русской словесности при Московском университете, а с 1833 по 1836 гг. занимал пост председателя общества. [2, 124].

Истинный успех писателю принёс роман «Юрий Милославский или Русские в 1612 году», который получил положительные отзывы известных литераторов А. С. Пушкина, Н. И. Гнедича, И. И. Дмитриева, В. А. Жуковского. Неоднозначную оценку произведению дал критик В. Г. Белинский. С одной стороны, он отмечал в романе любовь к Отечеству, ко всему русскому и умение изображать русскую жизнь, с другой – малую долю историзма [4, 76].

На протяжении последующих нескольких лет из-под пера писателя вышли романы «Рославлев, или Русские в 1812 году», «Искуситель», «Аскольдова могила. Повесть из времён Владимира I». Но, ни один из них уже не имел такого успеха [2, 125].

В 1831 г. Загоскин был назначен на должность директора московских театров, а также был избран членом Российской академии. К последним годам жизни он имел чин действительного статского советника. Умер М. Н. Загоскин 23 июня 1852 г. и был похоронен в Новодевичьем монастыре.

Большую часть своей жизни писатель провёл в Москве и Петербурге, но он никогда не забывал родных места и навещал родовое имение в Пензенской губернии. Многие вос-

поминания и впечатления, связанные с Пензенской землёй, нашли отражение в его творчестве. В своём романе «Искуситель» Загоскин описал места, где прошли его детские годы. Описание родного села также встречается в цикле «Москва и Москвичи» [1, 21–22].

Загоскин сумел сохранить простоту в общении с окружающими, что отразилось на его произведениях. Не перегруженные «сложными мыслями» и философскими рассуждениями, они были доступны различным слоям населения [4, 78].

Имя М. Н. Загоскина не стоит в одном ряду с имена известных классиков, таких как А. С. Пушкин, Н. В. Гоголь, М. Ю. Лермонтов, но всё его вклад в развитие русской литературы немаловажен. Его роман «Юрий Милославский, или Русские в 1612 году» был первым из произведений отечественных авторов, написанных в жанре исторического романа. В своих работах автор умело раскрывал специфику выбранной исторической эпохи, выделял её основные черты, пописывал повседневную жизнь и быт. Всё это, несомненно, явилось важным шагом в дальнейшем развитии русской прозы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Савин, О. М. Пенза литературная / О. М. Савин. – Саратов : Приволж. кн. изд-во, 1984. – 352 с.
2. Александрова, И. В. Специфика художественного осмысления действительности в комедиографии М. Н. Загоскина / И. В. Александрова // Вопросы русской истории. – 2013. – № 25 (82). – С. 38–51.
3. Тюстин, А. В. Пензенская персоналия. Славу Пензы умножившие : в 3 т. / А. В. Тюстин, И. С. Шишкин. – Пенза, 2012. – 208 с.
4. Копылов, А. Н. Творческий путь М. Н. Загоскина в свете литературной критики I половины XIX в. / А. Н. Копылов // Современные гуманитарные исследования. – 2010. – № 6. – С. 75–80.

УДК 159.972

Милана Сергеевна Тигунова

г. Пенза, e-mail: milana.tigunova@mail.ru

РАССТРОЙСТВА ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ДЕПРЕССИВНОЙ СИМПТОМАТИКИ У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Современное общество чрезвычайно многогранно по своей природе. Отражением этого является тот факт, что люди выбирают для себя много самых разных хобби, появляется множество профессий, особенно связанных с IT-технологиями и творчеством. Что касается непосредственно детей, то у них уже с раннего возраста есть возможность посещать различные кружки, секции и так далее. Чем старше становится ребенок, тем продолжительнее и качественнее эти занятия. Начиная посещать школу, у ребенка появляются дополнительные занятия, связанные с теми или иными предметами. И так, накапливаясь и усложняясь по своей структуре, такое времяпровождение становится не просто дополнительной составляющей жизни. Ребенок начинает этим жить, порой даже «бредить». Здесь мы опускаем вопрос о том, кому эти занятия больше нужны – родителям или самому ребенку.

Что касается подросткового возраста, то, с одной стороны, такие занятия дисциплинируют. То есть у ребенка есть определенный режим дня. И с учетом бурного физического и психического развития в данный период это как нельзя кстати, так как это помогает держать себя под неким контролем. Особенно это касается каких-то спортивных секций, танцев и того подобного, так как это позволяет «разрядиться». Но тут возникает проблема соотношения данных занятий и возможности отдыха подростка. Соответственно, такая деятельность может не просто «разряжать», но и приводить к истощению организма, психики.

Плюс ко всему в подростковом возрасте велика вероятность появления проблем в детско-родительских отношениях и обострения уже имеющихся. Но самым важным аспектом на этом этапе развития является интимно-личностное общение со сверстниками. Появляется потребность не только в возможности выразить себя, но и в принятии подростка значимыми другими согласно его возрастной принадлежности.

Бурный темп социальной жизни, не сочетающийся с темпом психической жизни ребенка, невозможность в течение длительного времени удовлетворить собственные потребности, отсутствие психологически близких людей могут привести к разного рода психическим расстройствам. Так, например, появляется депрессия: оптимизм или нейтральность в эмоциональных и поведенческих проявлениях сменяются сниженным фоном настроения, падением уровня активности, пессимизмом, высказываниями об отсутствии смысла в жизни [4].

Отметим, что не следует путать ситуативную реакцию на стрессогенный фактор (в данном случае – неудовлетворенную потребность в отдыхе или в смене деятельности на более интересную) или ситуативную тревожность с реально возникшей депрессией, которую не так просто заметить сразу. Указанные выше симптомы должны проявлять себя в течение достаточно длительного времени. При этом исключим истероидные проявления «депрессии», ведь представление о ней достаточно романтизировано. И подобное поведение может служить привлечением внимания. При реально протекающей депрессии человек не станет говорить о своем состоянии всем вокруг.

В свою очередь расстройства пищевого поведения также упоминаются в МКБ-10 [5]. К ним относятся нервная анорексия (ключевой момент – выраженная боязнь ожирения), нервная булимия (повторные приступы переедания, сопровождающиеся выраженным беспокойством по поводу контроля массы тела), переедание, связанное с другими психологическими расстройствами и некоторые другие.

Теперь рассмотрим связь расстройств пищевого поведения и депрессии у молодежи. Согласно исследованию Брюхина А. Е. и Онегиной Е.Ю [1], нервная анорексия и нервная булимия как наиболее распространенные расстройства пищевого поведения сопровождаются выраженной аффективной симптоматикой тревожной или апатической депрессии. Это является показателем дисморфофобии – боязнью изменений своего тела. В переносе на нашу ситуацию это, например, может быть следствием занятий по балету, гимнастике, где крайне важно, чтобы пропорции и вес тела были постоянными. В сочетании с озабоченностью в подростковом возрасте быть привлекательными для сверстников во всех отношениях, это действительно может вылиться в нечто серьезное, требующее помощи психиатра, психотерапевта и применения медикаментов.

В свою очередь Грачев В. В. указывает на дисморфофобический симптомокомплекс, характерный для юношеских депрессий [2, 73]. Результаты его исследования, в котором приняли участие девушки в возрасте 15–17 лет с нервной анорексией, показали, что 43% из них имеют наследственную депрессию. В 57 % случаев нервная анорексия развивалась на фоне затяжной эндогенной депрессии (причиной стало нарушение нейромедиаторного обмена) [2, 70]. При этом депрессия как таковая проявила себя в среднем за 7 месяцев до манифестации собственно нервной анорексии [2, 71].

Подобная динамика есть и у подростков с нервной булимией. Так, было проведено исследование [3, 5], в котором приняли участие девушки в возрасте 14–17 лет, у которых в анамнезе было обнаружено данное заболевание. Они были поделены на 2 группы на предмет природы их гипотимии (стойкое снижение настроения), обусловленной, соответственно, наследственно-конституциональными и психогенными факторами. Так, в первой группе (с биологически обусловленной гипотимией) у 33 % испытуемых в анамнезе были выявлены депрессивные эпизоды. Также автором отмечено, что в жизни всех испытуемых первой группы нервной булимии предшествовал анорексический этап [3, 5]. Во второй группе (с психогенно обусловленной гипотимией) в 65 % случаев была выявлена «двойная» депрессия (когда собственно депрессия возникла на фоне предшествующей дистимии, то есть нарушения настроения), а в 53 % случаев депрессия имела средний уровень тяжести [3, 7].

В исследовании Ткаченко Н. В. [6] была установлена обратная связь: девочки-подростки с ожирением оказались более склонными к тревожно-депрессивным расстройствам. При этом было обнаружено, что у группы испытуемых, где сочетаются избыточная масса тела и нарушения пищевого поведения по ограничительному типу, было обнаружено падение уровня несфатина-1, что приводит к увеличению аппетита и, соответственно, набору веса.

Таким образом, депрессия и пищевые расстройства – преимущественно «женские» расстройства. Однако это не исключает факт их наличия у мальчиков и юношей. Также мы

видим, что нервная анорексия так или иначе связана с наследственным и эндогенным характером депрессии. Нервная булимия обнаруживает себя чаще при воздействии психогенных факторов на появление и развитие депрессии у представителей подросткового и юношеского возрастов. То есть, как указывалось ранее, факторами возникновения расстройств пищевого поведения могут стать как биологические (наследственность, темперамент), так и социальные (отношения с родителями, сверстниками) факторы. При этом есть и обратная связь, когда набор веса в подростковом возрасте приводит к появлению тревожно-депрессивной симптоматики. Данные выводы стоит взять во внимание педагогам, родителям, психологам, потому что депрессия, к сожалению, – достаточно распространенное явление в молодежной среде. Каждому человеку важно чувствовать себя важным, нужным, иметь смысл собственного существования. И расстройства пищевого поведения в роли симптоматики депрессивных расстройств достаточно показательны и могут быть приняты во внимание близкими. Но не стоит забывать о том, что гиперконтроль не дает ребенку и подростку чувствовать себя свободным, что также может привести различного рода психопатологиям. Возникает философский вопрос – в степени контроля и свободы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Брюхин, А. Е. Дисторфофобические расстройства у детей и подростков при нарушениях пищевого поведения / А. Е. Брюхин, Е. В. Окопнишникова, Т. Ю. Линева // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2017. – № 52. – С. 32.
2. Грачев, В. В. Аффективная патология в доманифестном периоде нервной анорексии в подростковом возрасте / В. В. Грачев // Журнал неврологии и психиатрии имени С. С. Корсакова. – 2013. – № 5-2. – С. 69–74.
3. Грачев, В. В. Особенности клинических проявлений, течения и исходов нервной булимии, развивающейся ассоциированно с дистимией, у девушек подросткового возраста / В. В. Грачев // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2017. – № 3. – С. 4–12.
4. МКБ-10. Международная классификация болезней 10-го пересмотра / Депрессивный эпизод (F32). – URL: <https://mkb-10.com/index.php?pid=4211> (дата обращения: 28.10.2019).
5. МКБ-10. Международная классификация болезней 10-го пересмотра / Расстройства приема пищи (F50). – URL: <https://mkb-10.com/index.php?pid=4289> (дата обращения: 28.10.2019).
6. Взаимосвязь тревожно-депрессивных расстройств с уровнем несфатина-1 у подростков с ожирением / Н. В. Ткаченко, В. Г. Заика, В. О. Андреева, Л. М. Лев, А. С. Андреев // XVI съезд психиатров России. Психиатрия на этапах реформ: проблемы и перспективы : Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Казань, 2015. – С. 245.

УДК 82-31

Анна Александровна Тимакова

г. Пенза, e-mail: anna.a.timakova@gmail.com

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ОТРАЖЕНИЯ СОЦИАЛИСТИЧЕСКОГО СТРОИТЕЛЬСТВА В РОМАНЕ А. Г. МАЛЫШКИНА «ЛЮДИ ИЗ ЗАХОЛУСТЬЯ»*

Социалистический пафос романа А. Г. Малышкина «Люди из захолустья» (1938) определяется своеобразием историзма и народности в произведении – автор стремится как можно полнее и точнее отобразить процесс социалистического преобразования жизни страны в первой четверти XX века. Необходимо было в короткие сроки не только осмыслить масштабность и историческую неизбежность происходящего, но и успеть стать к нему причастным, способствовать строительству «нового мира»: «Именно этот мир неотрывно притягивал мысли, – может быть, потому, что он сейчас торжествовал, потому, что он как тема главенствовал в ежедневных разговорах, в газетных телеграммах, в статьях, в науч-

* Работа выполнена в рамках гранта № 18-412-580005 «Отражение народной жизни 20–30-х гг. XX в. в произведениях писателей-земляков (расширение культурно-исторической значимости региона)».

ных и художественных книгах, потому, что все, что делалось им, повелевало и этими улицами, и городами, и государственной политикой, и даже искусством», – говорится в романе [1, 51]. О злободневности «производственной темы» как источнике популярности произведений писателей 20-30-х годов XX века пишет Ю. Кузьменко, указывая на то, что «нескольких месяцев, проведенных на Магнитке или Сталинградском тракторном, в Кузнецке или на Балахнинском целлюлозном комбинате, оказалось достаточно для создания книг, вошедших в историю советской литературы, составивших в совокупности яркий эпос социалистического преобразования» [2, 253]. Творческая задача, стоявшая в этом случае перед авторами, была в определенной степени типовой. Однако ряд художественных особенностей романа А. Г. Малышкина «Люди из захолустья» позволяет говорить об оригинальности отражения в нем исторических событий и жизни народа в первую после-революционную пятилетку XX века.

Так, автобиографические мотивы романа, повышая его историческую значимость, в то же время влияют на объективность оценки описываемого, предопределяя характеристику событий. Николай Соустин, чью биографию наделяет писатель фактами биографии собственной, сотрудник столичной «Производственной газеты», а в прошлом подмастерье в пекарне деда в провинциальном Мшанске, оценивает происходящее в стране именно как журналист, человек иного социокультурного уровня, противопоставляя себя, например, бывшему пастушонку, а теперь председателю сельсовета, Бутырину, от решения которого зависит судьба дедовского дома. С одной стороны, он с волнением и внутренней радостью пишет о том, что касается его и родного Мшанска, включает его в своих размышлениях о «колесе истории» в общий поток. Но, с другой стороны, Соустин с внутренним удовлетворением ощущает разницу между собой и теми, от кого уехал много лет назад: «Соустин торчал перед этим бывшим пастушонком униженно, ненужно... На Соустине была модная мохнатая кепка, отличное пальто с каракулевым воротником. В Москве его любила изящная женщина...» [1, 262]. И лишь уезжая из Мшанска, да еще и получив по уху в давке на перроне, Соустин понял, что идеализировал «избенки», и что «в избенках никакой сказки не было» и что «рушили ее везде, сказку, древнюю, милую для барского сердца убогость, со скрежетом рушили, с моторным ревом [1, 263]. Именно с описания «моторного рева» социалистического строительства входит в повествование дидактический пафос утверждения новой жизни, а образ Соустина приближается к привычному для литературы такого типа герою.

Характер материалов, которые готовил или редактировал Соустин для «Производственной газеты», говорит о стремлении писателя к практически фактографической точности при отражении современной ему эпохи: «В Ростове на Сельмаше пущен первый цех. На Турксибе уложено 940 км рельсов... на Уралмашстрое закончена постройка цехов металлоконструкций и ремонтно-строительного. В Сталинграде близки к завершению самые грандиозные цехи тракторного завода – механический и сборочный. Огни строек озаряют Свердловск, Нижний, Мариуполь, Челябинск, Магнитогорск, Днепр... Ряд районов страны переходит на сплошную коллективизацию» [1, 25]. Историческая конкретность описания соответствует художественному методу романа, сформировавшемуся, как замечает А. А. Гаганова, во многом под сильным влиянием публицистических целей и задач производственного романа. Так, к числу «значимых проявлений социального мышления эпохи» исследователь относит следующие: «1) авторская тенденция совмещения журналистской, политической и писательской работы; 2) стилистическое и жанровое влияние журналистики на художественную прозу; синкретизм очерка и рассказа; 3) отраслевое объединение книгоиздательской и журналистской профессиональной деятельности при наличии цензуры и социального заказа» [3, 31]. Таким образом, логичное движение писателей от цели к средствам обуславливает выбор ими фактографичности как основного инструмента воплощения категории историзма в своих произведениях.

Дидактический пафос романа А. Г. Малышкина соответствует духу социальной героики строительства новой жизни. Автор показывает непростой процесс изменения сознания рабочих – от собственнического к общественному. Стремление простых людей вовремя получать справедливую оплату своего труда, жить в лучших условиях осуждается руководством как проявление эгоизма и непонимание главной цели труда – изменения мироустройства. Для преодоления свойственной любому человеку склонности к личной

выгоде было выбрано верное средство – апелляция к коллективному чувству. Именно соборность, духовная общность народа явилась мощным средством воздействия на сознание простого рабочего человека. Вот как отражает это А. Г. Малышкин: «– Это что же, в самом деле, получается, дружки? – он говорил негромко, как бы для одного себя, но тишина слушала его отовсюду, потупленная, нещадно раздираемая бореньем. – Это что же? Взять на тех участках: рабочие-ударники гремят, сверх силы ворочают, про них славу вы сами слышите... И верно партийный говорит, что они своими трудами добиваются жизни, какой еще не было. А мы? Выходит – в поле обсевки? Нам из своей коросты, значит, никогда не вылезать? На готовенькое-то, золотистые, совестно надеяться, вот я как думаю» [1, 145]. Как и соответствует жанру производственного романа, перелом в Журкине произошел. В главе «Песня» (метафорическое указание на возрождение радости в душе героя) мы видим иного Журкина – не наемного рабочего, думающего, как бы «отхватить кусок», но человека, которому труд в радость: «Работа обуяла его, как лихорадка. Он работал до полночи, разгибаясь только на обед и не ощущая при этом ни тяготы, ни изнурения. А если и ощущал, то тягота эта была приятна и благодетельна, как лекарство, она постепенно как бы очищала организм, восстанавливала радость духа» [1, 329]. Автор не показывает пробуждения «социалистического сознания» в своем герое, его радость – это понятное каждому удовольствие от любимой работы (Журкин – столяр), осознание роста своей значимости в коллективе, понимание причастности к историческим событиям. И в этом особенность творческого метода А. Г. Малышкина – изображая общественно-значимое, в своих героях он на первое место ставит индивидуально-личное, пусть и негативное. Ему важен именно человек своей исключительностью, а уж в чем она будет явлена – в трудолюбии, сутяжничестве, мечтательности, жертвенности, жадности, стойкости, глупости, упорстве и проч. – вопрос иного порядка. В этом, отчасти, и специфика народности малышкинского романа.

Народность как мера проникновения автора в народное сознание свойственна большинству произведений советской литературы – многие писатели пришли в литературу «с мест», то есть непосредственно из народа, на волне успеха индустриальной темы, и их точка зрения на происходящее выражала общее настроение. Так излишний автобиографизм, субъективность характеристик, некая односторонность в раскрытии тем и образов стал для текстов 20-30-х годов XX века особым знаком – автор был «своим», выражал «наше» мнение (или то, которое должно было таковым стать). Не явился исключением в формировании такой особой категории народности и роман «Люди из захолустья». А. А. Гаганова указывает [3, 36] на содержательное сходство очерка А. Г. Малышкина «Держу колесо в борозде», посвященного впечатлениям самого писателя от учебы на шофера гусеничного трактора, и тем местам романа, где описывается время учебы Ольги на тракторных курсах, ее переживания.

Эволюция Ольги, московской «дамочки» в каракулевой шубке, интеллектуалки, замужней, но состоявшей в интимной связи с Соустиным, томящейся от пустоты своей жизни, представляет отдельный интерес. А. Г. Малышкина заинтересовала не колхозница без образования, не юная активистка, не имеющая жизненного опыта и по молодости рвущаяся ко всему новому, – он стремится показать тектонические изменения в основе столичной интеллигенции. Разрыв с любовником, отъезд мужа на передовую социалистического строительства дают Ольге время подумать о жизни и своем месте в ней. Учеба на тракторных курсах, куда она попала почти случайно, открывает ей глаза на иное течение времени – не в себе, а вокруг себя. Но совпасть с этим течением сложно, если ты по духу из другого мира. Писатель не скрывает, что стремление Ольги к новой жизни не от изменения ее убеждений, а от желания наполнить жизнь чем-то важным, но ему значимы не причины, а результаты этого стремления: «Ольга глядела им вслед. Ей казалось, что она наконец поняла многое, и не только умом, – поняла лучшей, человечнейшей частью своего существа» [1, 345]. Поэтика социального пафоса сопровождается здесь обретением лично значимого, глубинного. Автобиографический образ Соустина, фактографически и психологически достоверные образы Журкина, Тришки, Сыся Яковлевича – все они явились на страницы романа, словно из города детства писателя, Мокшана, воплощая голос народа на рубеже социальных формаций.

М. С. Шагинян, советская писательница, в своих воспоминаниях так отозвалась о «народном чувстве» А. Г. Малышкина: «Кровную связь с народом, с местом, где родился,

Малышкин чувствовал очень остро, и этой связи он обязан самыми сильными своими образами – Полей, Тишкой, Журкиным, Подопрigorой, самыми лучшими страницами последнего романа «Люди из захолустья». Критики, кстати сказать, не поняли особенностей языка этого романа: Малышкина они обвинили в вычуре, в выдумке, в витиеватости, тогда как он в «Людах из захолустья» просто употребил некоторые чисто местные пензенские выражения» [4, 79]. Таким образом, художественное своеобразие отражения социалистического строительства в указанном романе обусловлено коннотацией «личное» в категории народности и особым характером историзма, обусловленным жанром производственного романа и особенностями творческого метода писателя.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Малышкин, А. Г. Люди из захолустья / А. Г. Малышкин. – Москва : Художественная литература, 1981. – 350 с.
2. Кузьменко, Ю. В конце века. Советская литература: годы восьмидесятые – девяностые / Ю. В. Кузьменко // Новый мир. – 1979. – № 1. – С. 240–257.
3. Гаганова, А. А. Влияние публицистики на художественность производственного романа / А. А. Гаганова // Вестник Ленинградского университета им. А. С. Пушкина. – 2013. – Т. 1, № 1. – С. 31–37.
4. Александр Малышкин в воспоминаниях современников : сб. ст. и очерков / сост. А. И. Иванов. – Пенза, 2017. – 96 с.

УДК 373

Наталья Борисовна Тихонова

г. Пенза, e-mail: tixru@mail.ru

Светлана Викторовна Мерисева

г. Пенза, e-mail: costerina.svetlana2016@yandex.ru

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В связи с переходом на новые федеральные государственные стандарты большое внимание уделяется всестороннему развитию школьников, в том числе и развитию их исследовательских умений. Согласно ФГОС НОО, проблема развития исследовательских умений занимает центральное место. Одно из условий достижения результата – организация системно-деятельностного подхода, т.е. вовлечение ребенка в исследовательскую деятельность. «Успех исследовательской деятельности учащихся в основном обеспечивается правильным планированием видов и форм заданий, использованием эффективных систем знаний, а также умелым руководством учителя этой деятельностью» [1].

Исследовательская – это деятельность обучающихся под руководством учителя, связанная с решением творческой исследовательской задачи с заранее неизвестным решением и предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере [11]. Основные задачи исследовательской деятельности – это развитие самостоятельности при работе с источниками информации, развитие абстрактного мышления, способность формулировать выводы, привитие желания заниматься исследовательской работой в дальнейшем. Исследовательская деятельность помогает обучающимся научиться делать выводы, выступать перед аудиторией, формулировать результаты работы.

Такая деятельность занимает много времени, где же найти ей место в учебном процессе? На наш взгляд, наиболее целесообразно использовать возможности внеурочной деятельности общеинтеллектуального направления.

Для вовлечения младших школьников в исследовательскую деятельность в практике своей работы мы используем исследовательские задачи. Рассмотрим конкретный пример решения логической исследовательской задачи в соответствии с этапами исследовательской деятельности.

Задача. Когда Буратино прятал деньги, он сделал три ямки. В одну ямку положил деньги, а две оставил пустыми. И у каждой ямки поставил одну табличку. Из этих табличек одна верная и две ложные. В какой ямке точно денег нет [5, с. 42].



I этап. Постановка и изучение поставленной проблемы. На этом этапе ученики анализируют задачу, выясняют цель деятельности и условия ее достижения.

В рассматриваемой задаче важно выяснить, в какой ямке денег точно нет. Невозможность однозначного определения по условию задачи приводит к постановке проблемы и ко второму этапу – выдвижения гипотез.

II этап. Выдвижение гипотез исследования. На этом этапе ученики под руководством учителя делают предположения о том, какие ямки как могли быть подписаны, сколько всего различных вариантов. В данной задаче можно выдвинуть две различные гипотезы. Этот этап неизбежно приводит к следующему: необходимо выяснить, какие из предположений истинны, а какие ошибочны.

III этап. Проверка гипотез (подтверждение или опровержение гипотез). Рассмотрим этот этап на примере анализа всех двух видов гипотез. О том, какая табличка верная (1, 2 или 3). О том, в какой ямке деньги (1, 2 или 3).

Конечно, младшим школьникам трудно провести рассуждения по выдвижению и анализу гипотез самостоятельно. В этом случае на помощь приходят рассуждения с пропусками, в которых нужно сделать самостоятельные выводы. Рассмотрим схему анализа одной из гипотез о том, какая табличка верная.

Гипотеза 1. Предположим, что верна первая надпись, тогда вторая и третья будут ложные.

Если первая табличка верна, то в первой ямке пусто.

Если вторая табличка ложна, то во второй ямке пусто.

Если третья табличка ложна, то в третьей ямке деньги.

Вывод. Так как ямок с деньгами одна, а пустых две, то гипотеза верна (верна/ложна).

Ребятам предлагается только схема рассуждений, а все выводы ученики делают сами.

Аналогично рассматриваются и другие гипотезы. На основе анализа гипотез получаем, что подтвердились две гипотезы: первая и третья, значит, деньги могут быть либо в первой ямке, либо в третьей, но во второй ямке денег точно нет.

IV этап. Получение собственных выводов. Этот этап неразрывно связан с предыдущим. Анализируя гипотезы по предложенным схемам, ученики каждый раз делают собственные выводы.

V этап. Анализ полученных выводов и обобщение. При решении рассматриваемой задачи этап обобщения важен для сравнения полученных выводов при анализе различных видов гипотез.

Таким образом, внеурочная работа по математике предоставляет школьникам дополнительные возможности для развития способностей, появляется интерес к математике. Также внеклассная работа развивает умения применять полученные знания на уроках к решению нестандартных задач, память, внимание и мышление.

Подобные задачи можно найти в учебных пособиях для начальной школы [2, 5–7], в которые вошли разнообразные учебные и практические задания, направленные на обобщение и систематизацию основных вопросов начального курса математики, знакомство с нестандартными подходами к решению задач, что важно для развития исследовательских умений младших школьников.

Применение различных нестандартных подходов к решению задач не только возможно, но и эффективно для развития универсальных учебных действий у младших школьников и включения учащихся в исследовательскую деятельность [10, с. 39].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Далингер, В. А. Учебно-исследовательская деятельность учащихся в процессе изучения математики / В. А. Далингер // Вестник Омского государственного педагогического университета : электрон. науч. журнал. – 2007. – URL: <https://www.omsk.edu>
2. Истомина, Н. Б. Математика: Задачи: нестандартные подходы к решению : учеб. пособие для учащихся 4 класса общеобразовательных организаций / Н. Б. Истомина, Т. В. Смолеусова, Н. Б. Тихонова. – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2018. – 48 с. – (Успешно выполним ВПР).
3. Истомина, Н. Б. Общеинтеллектуальное направление внеурочной деятельности / Н. Б. Истомина, Н. Б. Тихонова // Начальная школа. – 2015. – № 8. – С. 66–70.
4. Истомина, Н. Б. Развитие универсальных учебных действий у младших школьников в процессе решения логических задач / Н. Б. Истомина, Н. Б. Тихонова // Начальная школа. – 2011. – № 6. – С. 30–34.
5. Истомина, Н. Б. Учимся решать логические задачи. Математика и информатика. Тетрадь для 1–2 классов общеобразовательных организаций / Н. Б. Истомина, Н. Б. Тихонова. – 10-е изд. – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2018. – 48 с.
6. Истомина, Н. Б. Учимся решать логические задачи. Математика и информатика. Тетрадь для 3 класса общеобразовательных организаций / Н. Б. Истомина, Н. Б. Тихонова. – 6-е изд. – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2018. – 56 с.
7. Истомина, Н. Б. Учимся решать логические задачи. Математика и информатика. Тетрадь для 4 класса общеобразовательных организаций / Н. Б. Истомина, Н. Б. Тихонова. – 2-е изд. – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2016. – 64 с.
8. Тихонова, Н. Б. Исследовательские задания как средство диагностики сформированности у младших школьников метапредметных умений / Н. Б. Тихонова // Психология образования: Педагог-психолог в мире школы : ст. и материалы XIII Всерос. науч.-практ. конф. (г. Москва, 25–26 апреля 2017 г.). – Москва : Федерация психологов образования России, 2017. – С. 160–163.
9. Тихонова, Н. Б. Математические ребусы как средство организации исследовательской деятельности на уроках математики в начальных классах / Н. Б. Тихонова, Е. А. Антошкина, А. А. Синельникова, А. С. Твердунова // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы : сб. ст. XII Междунар. науч.-практ. конф. «Артемовские чтения». – Пенза : Изд-во ПГУ, 2016. – С. 144–147.
10. Тихонова, Н. Б. Развитие исследовательских умений в процессе решения арифметических задач / Н. Б. Тихонова // Начальная школа. – 2019. – № 5. – С. 36–39.
11. Тихонова, Н. Б. Формирование исследовательских умений у младших школьников во внеурочной деятельности / Н. Б. Тихонова, Н. И. Наумова // УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ (МКУО-2015) : сб. ст. XIX Междунар. науч.-метод. конф., посвящ. 70-летию Победы в Великой Отечественной войне : в 2 т. / под ред. А. Д. Гулякова, Р. М. Печерской. – Пенза, 2015. – С. 138–139.

УДК 947.084.34

Анна Владимировна Тишкина

г. Пенза, e-mail: madam.tishckina2010@yandex.ru

ОБЩЕПИТ ПО-СТАЛИНСКИ (ПО МАТЕРИАЛАМ ПЕНЗЕНСКОГО КРАЯ)

В настоящее время интерес к системе советского общественного питания отмечается не только на бытовом уровне, но и на уровне научном, причем не только среди отечественных авторов [1–4]. Становление системы советского общественного питания в целом по стране и в Среднем Поволжье, в том числе в Пензенской губернии, ранее подвергалось исследованию [5–7].

В продолжение темы следует рассмотреть период, когда власть в стране находилась в руках И. В. Сталина. Гражданская война закончилась, как и эксперименты с новой экономической политикой. Но проблема организации общественного питания не теряла своей актуальности. В то время как в СССР проходила политика индустриализации, коллективизации, раскулачивания, реализовывались массовые политические репрессии, общепиту

ставились новые задачи. Следовало значительно расширить сеть общественных столовых, обеспечив питанием растущее количество рабочих, а также продолжив освобождать время на приготовление пищи для более важных государственных мероприятий.

Интересные сведения о положении дел в пензенском общепите в 1930-е годы содержатся в материалах Государственного архива Пензенской области (ГАПО). В начале обозначенного периода столовые общественного питания находились в ведении Пензенского треста общественного питания [8, с. 1–6]. Эта отрасль, ставшая неотъемлемой частью советской экономики, не осталась в стороне от движения ударничества и социалистического соревнования. Кроме того, заметны попытки использовать достижения науки и вывести общепит на новый уровень. Об этом свидетельствует учреждение Кулинарно-методической комиссии при столовых Пензенского городского кооперативного питания [9, с. 3].

В этот период сеть столовых в только г. Пензе насчитывала 12 заведений общественного питания при крупных предприятиях (Велозаводе, Механическом заводе, Бисквитной фабрике, «Маяк революции», мебельной и швейной фабриках), а также при партийных, образовательных и кооперативных организациях. Кроме того, имелись и коммерческие заведения из числа бывших ресторанов, а также сеть буфетов для летних и театральных мероприятий [10, с. 4]. Их работой занималось Организационное бюро треста из 5-ти представителей кооперации, профсоюзов и заводов. Кроме того, существовала сеть ларьков, чайных и других подобных заведений в районах области, преимущественно в райцентрах.

Как следует из результатов обследования этих заведений за 1934 г., многие проблемы общепита первых лет советской власти сохранились. Встречались случаи обвесов, воровства, антисанитарии, беспорядка, неправильного хранения продуктов. В столовой Механического завода выявлены обеды с червями, вследствие чего резко сократилась посещаемость, заведение стало нерентабельным. В итоге были уволены повара и заведующий [11, с. 177]. Проблема нехватки посуды ощущалась, но не так остро, как в период гражданской войны, да и решалась она достаточно оперативно. Например, после выявления случаев подачи кофе в тарелках в связи с отсутствием стаканов, последовало немедленное выделение недостающего количества с базы, снабжающей общественные столовые всем необходимым [12, с. 25].

Вместе с тем, ушли в прошлое такие недостатки, как нехватка продуктов, текучесть кадров. Например, при некоторых столовых организуются вспомогательные производства: огороды, колбасные мастерские, производство фруктовых вод, кондитерской продукции, молочные кухни. Отмечается также наличие большого количества торговых точек при них в виде ларьков. Разрешалась весовая продажа колбас, сыров, копченостей, бутербродов, сельди, консервов, хотя и в ограниченном количестве.

Появляются элементы интересного и комфортного отдыха, например, бильярд, открытые веранды [12, с. 182]. Встречаются упоминания о «закрытых», видимо, привилегированных заведениях, а также о ресторане на углу ул. М. Горького и Интернациональной [12, с. 280]. Все предприятия находились на хозрасчете и получение прибыли было обязательным условием существования. Вместе с тем, у общественных столовых также были производственные планы, обязательные для исполнения. На массовые обеды были установлены твердые государственные цены. Вместе с тем, были особые, более дорогие обеды.

Улучшился и ассортимент предлагаемых блюд. Например, ассортимент кондитерских изделий, которые производились здесь же, во вспомогательных мастерских, насчитывал в 1935 г.: плюшки по 24 коп., воздушные пирожные по 1 руб., пирожки по 30 коп., пончики и ватрушки по 50 коп., безе по 30 коп., сухари по 40 коп. [12, с. 25]. В меню появились салаты, например, винегрет по цене 65 коп.

В ресторанах играла живая музыка: в архивных документах упомянут найм на работу пианистки с окладом в 265 руб., скрипача – 325 руб., ударника – 230 руб., тромбониста. При этом оклад заведующего столовой составлял 225 руб. в месяц. Упоминается также вакансия на должность швейцара в колхозную чайную с двухнедельным испытательным сроком [12, с. 175–177].

Заслуживают отдельного описания интерьер и оборудование ресторана в г. Пензе в 1935 г. Для более полного погружения в эпоху отрывок из документа приводится без сокращений и исправлений. В зале ресторана помещались: «канделябры – 4, тюль занавес – 35, бра настольные и настенные – 7, тюльпаны – 5, ковры – 3, тамбуры – 2, шкафы раздельные – 2, столы обеденные – 31, стол круглый – 1, часы стенные – 1, трюмо большое – 1, шкаф – 1, кресло – 1, стол письменный – 1, стулья венские – 78, портьеры суровые – 4, портьеры шелковые – 5, вывески световые – 2, вентилятор – 1, умывальники – 1, стол посудный и шкаф – 2, люстры шелковые – 3» [13, с. 110].

Перечень посуды и предметов быта также представляет интерес: «закусочные тарелки – 150, десертные тарелки – 386, глубокие тарелки – 124, вилки – 134, блюда фаянсовые – 2, малые блюда – 13, розетки – 31, ложки столовые алюминиевые – 39, мельхиоровые – 19, селедочницы – 5, салатники – 5, вилки мельхиоровые – 107, ножи мельхиоровые – 29, солонки – 63, фужеры – 6, креманки – 8, горчичницы – 19, пепельницы – 14, пивные кувшины – 8, графины – 6, вазы малые – 9, ножи – 166, пальмы-цветы – 1, розаны – 5, чайные стаканы – 42, чайные ложки – 38, водочные стаканы – 90, рюмки – 3, карнизы – 20, разливные ложки – 1, судки – 1, клеенки – 19, салфетки полотняные – 60, салфетки цветные – 8, скатерть малая – 44, скатерть большая – 5, полушторы настенные – 20, занавески тюлевые – 35, халаты – 3, электролампы – 17, подносы – 3, большая цветная скатерть – 2, вешалки – 3, плевательницы – 4, курток – 8, фартуков – 8, ручников – 8, щетка половая – 1, счеты – 1, галстук – 6, сорочки – 6, брюки белые – 6, аптечка – 1, корыто – 1, марка – 200, вешалки для полотенец – 1». Общая стоимость мебели, посуды и оборудования ресторана составляла около 13700 руб. [13, с. 115]. Видимо, это было лучшее заведение в городе, сохранившее элементы «мелкобуржуазного быта», который советская власть старалась искоренить.

Хотя в целом, как констатировала проверка городских и краевых органов за 1935 г., большинство общественных столовых «до сих пор не перестроило свою работу на рельсы широкого и культурного обслуживания возросших запросов масс» [12, с. 185].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Зайцева, Е. Хлеб-соль океанных дней / Е. Зайцева // Родина. – 2016. – № 11.
2. Ильюхов, А. А. Жизнь в эпоху перемен: материальное положение городских жителей в годы революции и Гражданской войны (1917–1921) / А. А. Ильюхов. – Москва : РОССПЭН, 2007. – Ч. I. – 263 с.
3. Лебина, Н. Советская повседневность: нормы и аномалии. От военного коммунизма к большому стилю / Н. Лебина. – Москва : Новое литературное обозрение, 2016. – 488 с.
4. Нерар, Ф.-К. (Франция). Накормить строителей социализма: общественное питание в СССР эпохи первых пятилеток (1928–1935) / Ф.-К. Нерар // Российская история. – 2016. – № 1. – С. 84–97.
5. Тишкина, А. В. Начало общественного питания в Пензенской губернии / А. Тишкина // Вестник молодых ученых ПГПУ им. В. Г. Белинского. – Пенза : Изд-во ПГПУ, 2002. – Ч. II. – С. 26–28.
6. Тишкина, А. В. Общественное питание г. Пензы периода Гражданской войны в России / А. В. Тишкина // Идеалы и реальности культуры российского города : сб. материалов 5-й городской науч.-практ. конф. (г. Пенза, 2004 г.). – Пенза : Приволжский дом знаний, 2004. – С. 119–120.
7. Тишкина, А. В. Социальная политика государства в распределении продовольствия в 1917–1921 гг. (на материалах Среднего Поволжья) / А. В. Тишкина // Приволжский федеральный округ: социально-экономические векторы развития : сб. материалов Всерос. науч. конф. (г. Саранск, 2008 г.). – Саранск : Изд-во МГУ, 2008. – С. 304–316.
8. Государственный архив Пензенской области (ГАПО). Ф. Р-1033. Оп. 1. Д. 231.
9. Государственный архив Пензенской области (ГАПО). Ф. Р-1033. Оп. 1. Д. 230.
10. Государственный архив Пензенской области (ГАПО). Ф. Р-1033. Оп. 1. Д. 233.
11. Государственный архив Пензенской области (ГАПО). Ф. Р-1033. Оп. 1. Д. 1.
12. Государственный архив Пензенской области (ГАПО). Ф. Р-1033. Оп. 1. Д. 10.
13. Государственный архив Пензенской области (ГАПО). Ф. Р-1033. Оп. 1. Д. 12.

Наталья Викторовна Толкачева

г. Пенза, e-mail: press_pgu@mail.ru

Татьяна Викторовна Васильева

г. Москва, e-mail: vasilievatv@mos.ru

К ВОПРОСУ О РЕИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СТРАН СНГ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО РЕГИОНАЛЬНОГО ВУЗА РФ

Проблема формирования образовательного пространства вузов России сегодня особенно актуальна в ее региональном аспекте. В своих суждениях мы отталкивались от ряда тезисов.

Во-первых, от способности образовательного пространства вуза интегрировать образовательные потребности других образовательных организаций на региональном уровне [9].

Во-вторых, от необходимости при формировании образовательного пространства вуза учитывать принцип его единства на территории России [10] и, в то же время, его открытости в глобальное образовательное пространство (это связано с активным международным сотрудничеством вузов).

В-третьих, от признания факта активного развития процесса интернационализации образования, что отчасти также происходит благодаря открытости образования и включенности в глобальное образовательное пространство.

Не вдаваясь в анализ многочисленных дефиниций понятия, 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).

Уровневая организация системы компонентов образовательного пространства допускает взаимопроникновение и интерференцию между уровнями и компонентами (элементами) структуры образовательного пространства и отдельными образовательными пространствами. При этом образовательная траектория обучающихся (в том числе и индивидуальная) может проходить как по различным образовательным пространствам, так и по различным уровням образовательного пространства. К этому выводу нас подводит, в том числе, пример «иностранный обучающийся как субъект образования». Обозначим штрихами траекторию движения иностранного обучающегося в рамках вовлеченности в различные образовательные пространства в процессе получения им образования: образовательное пространство учреждения общего образования в родной стране; образовательное пространство региона и ознакомление с образовательным пространством регионального вуза при обучении на подготовительных курсах (большинство иностранных студентов обучаются на «нулевом», подготовительном курсе, где в первую очередь изучают русский язык и знакомятся с историей и культурой России; погружение и восприятие образовательного пространства регионального вуза (обучение на всех ступенях высшего образования); трансляция воспринятых элементов образовательного пространства регионального вуза (а именно восприятие и смысловая значимость для субъектов образования элементов образовательного пространства рассматривается нами как основное в этом понятии) в профессиональной деятельности (в России или в родной стране – иностранном государстве).

Таким образом, взаимопроникновение образовательных пространств разных культур и систем образования при обучении иностранных студентов в вузах России неизбежно. Неслучайно Е. А. Ямбург [12] называет образовательное пространство интегрирующей идеей, вокруг которой возможно выстроить стратегию образования.

Поскольку образование – динамично развивающаяся область, то и образовательное пространство не может рассматриваться как застывшая конструкция, а является синерге-

тическим образовательным хронотопом, локализованным, но при этом открытым, постоянно изменяющимся и воспринимающим новые элементы.

Модельное представление образовательного пространства регионального вуза, в нашем понимании, должно отражать региональные особенности и соответствовать основным задачам, стоящим перед вузом как ядром образовательного кластера региона. Возвращаясь к рассмотренному выше примеру обучения иностранцев в России, отметим, что регионализация образования – один из важных признаков системы, позволяющий сохранить ее устойчивость.

Выделим следующие компоненты структуры образовательного пространства регионального вуза:

– *содержательный компонент*. Он предполагает наполнение образовательного пространства целеориентированным содержанием (опираясь на позиции социальной феноменологии, М. В. Воропаев [3]); выстраивание целевой структуры образования должно вестись в соответствии с миссией регионального вуза и с опорой на стратегию развития региона;

– *организационно-технологический компонент* (включающий пространственно-предметный структурный элемент; социальный структурный элемент; психодидактический структурный элемент). Он отражает обеспеченность образовательного процесса высокотехническими, технологическими ресурсами, а также достаточность объема знаний, практических навыков, обладания основными компетенциями для самореализации обучающихся;

– *информационный компонент*. Он отражает объемы информационных потоков, необходимых для функционирования образовательного пространства и поддержания корпоративной культуры регионального вуза; стимулирует интерес субъектов к образовательному пространству регионального вуза; выступает мотиватором включенности субъектов образования в формирование образовательного пространства в вузе.

Рассматривая вопросы развития образования и формирования образовательного пространства, важно учитывать принцип единства образовательного пространства, закрепленный в законе РФ «Об образовании в РФ». В едином образовательном пространстве на территории Российской Федерации закон регламентирует защиту и «развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства» [10, ст. 3]. При этом заметим, что единое образовательное пространство является залогом устойчивого развития российского образования. Главным инструментом формирования единого образовательного пространства, безусловно, выступают федеральные государственные образовательные стандарты.

О значимости анализа и поиска путей решения проблемы формирования единого образовательного пространства на всех уровнях образования и во всех регионах страны свидетельствуют возникающие сложности при адаптации обучающихся в процессе получения образования при смене образовательной организации, недостаточный уровень преемственности между образовательными организациями различного типа, неудовлетворенность рынка труда специалистами – выпускниками вузов.

О необходимости пространственного развития (речь, на наш взгляд, идет именно о развитии регионального образовательного пространства) говорит Президент РФ В. В. Путин, выступая на Заседании Совета по науке и образованию (28 ноября 2018 года), обозначая значимость региональных научных и образовательных центров. Проблема, поднятая в ходе дискуссии на заседании Совета, о внутрироссийской миграции талантливых школьников и студентов, которых «как пылесосом, высасывает, и они потом не возвращаются обратно» [5], требует глубокого переосмысления. Системным шагом в ее решении, с наших позиций, как раз может стать формирование открытого «во вне» (на региональный, российский и глобальный уровни) образовательного пространства регионального вуза, готового интегрировать потребности всех субъектов образовательного пространства региона, в том числе и «встроенных» внешних участников. Под «встроенными» в образовательное пространство регионального вуза участниками мы понимаем субъектов внешнего пространства (образовательного, социального и др.) в той или иной степени и форме интегрированных в образовательное пространство регионального вуза (иностран-

ные студенты и преподаватели зарубежных и российских вузов, вузы и организации – партнеры, работодатели и т.д.).

Многонациональность российского образования сегодня продиктована стремительно набирающей темп интернационализацией образования. В первую очередь это касается высшей школы.

Глобализацию и интернационализацию Н. Н. Понарина называет взаимодополняющими составными частями «интегрированного развития мирового сообщества, где глобализация – это возникновение гибридной мировой культуры и смешение национальных традиций, а интернационализация – это становление национальных государств-сообществ и их взаимодействие между собой» [7, 43]. Опираясь на её суждение о том, что фундаментом развития данных процессов является именно образование, заметим, что основополагающая роль здесь также принадлежит высшей школе. В настоящее время в вузах накоплен существенный опыт интернационализации в образовательной сфере на всех уровнях образования.

Перспективы развития российского образования с учетом его региональных особенностей требуют взвешенных, своевременных действий, способных удержать баланс между качеством образования, уровнем знаний, вариативностью обучения (выраженной в реализации индивидуальных образовательных траекториях обучающихся), открытостью и интегрированностью российского образования в образование мировое в рамках современных образовательных парадигм.

Для вузов РФ в современных условиях характерна многонациональность контингента обучающихся. Развитие экспорта образовательных услуг, расширение перечня программ академической мобильности студентов и профессорско-преподавательского состава (ППС) способствуют как повышению доли иностранцев в вузах России, так и росту количества зарубежных стажировок ППС российских высших учебных заведений.

Интернационализация образования становится одним из ключевых показателей при оценке эффективности деятельности вузов. Так, одним из показателей мониторинга эффективности образовательных организаций высшего образования является международная деятельность, которая определяется в процентах как «удельный вес численности иностранных студентов, обучающихся по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры, в общей численности студентов (приведенный контингент)» [6]. Московский международный рейтинг вузов «Три миссии университета» также включает показатель, нацеленный на выявление привлекательности вуза для иностранных студентов, который отражает долю иностранных студентов в общем количестве студентов [1]. Интернационализация образования и открытость вуза для зарубежных партнеров находит отражение и в большинстве международных рейтингов.

Анализ количественных показателей вузов России по официальным итогам рейтингов позволяет сделать некоторые выводы о том, что образование в России сегодня стремятся получить все большее количество граждан зарубежных стран. Для примера: в Пензенском государственном университете (ПГУ) из 20 000 обучающихся 1800 человек (по данным на 1 октября 2018 года) – это студенты из иностранных государств (9 % от общего количества обучающихся).

Об интернационализации образования говорили В. А. Галичин, С. И. Косарева, ссылаясь на доклад Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) «Education at a Glance – 2012» еще 6 лет назад [4, 6–7].

Анализ национального состава обучающихся соотносится с развитием отношений в сфере образования между странами на государственном уровне. Численность обучающихся из большинства стран Содружества и стран ближнего Зарубежья (в 2017/2018 учебном году), получающих образование в ПГУ, следующая: Абхазия (1 человек), Азербайджан (5), Армения (2), Беларусь (8), Казахстан (17), Киргизия (152), Латвия (21), Молдова (2), Таджикистан (249), Туркменистан (304), Узбекистан (8), Украина (8), Эстония (1). Подобное соотношение подводит нас к выводу о том, что на контингент иностранных обучающихся, с одной стороны, большое влияние оказывает наличие соглашений между Россией и странами-партнерами о взаимном признании, эквивалентности документов об образовании,

ученых степеней и званий. В настоящее время документ вышеуказанного статуса подписан со всеми странами СНГ, за исключением Узбекистана. В связи с этим является показательным низкая численность студентов из Узбекистана, в том числе и в Пензенском государственном университете: 15 человек – в 2016/2017 учебном году, 8 – в 2017/2018 учебном году. Второй важный фактор – привлекательность социально-экономических, климатических и др. условий региона для иностранцев. Третий аспект влияния – это открытость вуза для взаимодействия с зарубежными партнерами в сфере образования.

Таким образом, на долю иностранных обучающихся ПГУ из стран ближнего Зарубежья приходится более 43 % от общего количества контингента иностранных студентов.

Общественно-политическая ситуация в стране и мире (укрепление сотрудничества с большинством стран 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.

Заметим, что образование, наука и культуры как сферы сотрудничества и партнерства воспринимаются в создании как россиянами, так и народами стран Содружества более позитивно, чем сотрудничество, к примеру, в политической и экономической сферах. Реинтеграция образовательного пространства в пределах нового зарубежья, как отмечает Г. М. Щевелева, – «один из факторов упрочения национальной безопасности не только России и в целом европейской». «Учитывая новое общественное измерение образования, как глобального фактора развития в XXI в., можно утверждать, что оно способно принять на себя роль своеобразного локомотива реинтеграционных процессов в рамках СНГ, обеспечить комплексный, многоплановый характер воздействия на весь ход сотрудничества бывших республик СССР» [11, 39–40]. Добавим к этому и тот аспект, что многие из руководителей союзных государств – «носители» образовательного пространства России, поскольку являются выпускниками вузов СССР и России.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (как инструмент формирования образовательного пространства вуза), 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. Это, в свою очередь, должно стать толчком для усиления регионального компонента образования в условиях его поликультурности. По нашему мнению, здесь должен быть сделан акцент на историко-культурную, образовательную и социальную особенности региона пребывания в рамках образовательного процесса иностранных обучающихся через содержательный компонент образовательного пространства.

Г. М. Щевелева к одной из функций информационно-образовательного пространства (как разновидности образовательного пространства), что в представленной нами модели образовательного пространства находит отражение как раз в информационном компоненте, относит функцию культууроформирующую, которую, в контексте понимания культуры, можно охарактеризовать, как информационную память народа, в частности, информационной культуры [11, 38].

Информационный компонент модели образовательного пространства может быть представлен как через основные официальные информационные ресурсы (официальный сайт, корпоративные газеты, информационные стенды и т.д.), так и, например, через образовательные события.

Под образовательным событием (опираясь на позиции О.И. Белокопя [2], Е. Е. Сергеевой, О. М. Зориной [8]), мы понимаем специально организованный в рамках образовательного пространства регионального вуза свершившийся или протяженный по времени образовательный процесс, действие творческого характера, создающий инновационную культурную ситуацию и воспринятый участниками через личностный опыт и цели индивидуализации.

Образовательное событие характеризуется: выходом за рамки привычного образовательного процесса; наличием культурно-исторического прототипа; вовлеченность участника в различные виды деятельности, в разных позициях; возможность импровизации.

Примером образовательного события рассматриваемого в рамках статьи процесса реинтеграции образовательного пространства стран СНГ в образовательное пространство регионального вуза может служить культурно-образовательный проект ПГУ «Вокруг света за два семестра». В его рамках проводятся так называемые дни национальных культур (лекции об истории и культуре государств, выставки национальных костюмов, литературы, «гастрономические туры», мастер-классы творческой направленности и т.д.). Итогом становится ежегодный межрегиональный культурно-образовательный форум «Диалог культур», участие в котором принимают студенты разных национальностей вузов субъектов ПФО.

Таким образом, при активном вовлечении иностранных обучающихся в образовательное пространство регионального вуза возможно создание оптимальных условий для реинтеграции образовательного пространства стран СНГ в образовательное пространство регионального университета.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. MosIUR. The three university missions. – URL: <https://mosiur.org> (дата обращения: 05.09.2019).
2. Белоконь, О. И. Открытый сетевой образовательный проект для старшеклассников «Мегаполис: среда и ресурсы большого города» как практика событийного тьюторства / О. И. Белоконь, Н. В. Муха, А. В. Любченко, А. М. Медников // Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора : материалы Всерос. науч.-практ. семинара «Стандарты деятельности тьютора: теория и практика». – Москва, 2009.
3. Воропаев, М. В. Социально-феноменологические механизмы функционирования рефлексии в массовом педагогическом сознании / М. В. Воропаев // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Сер.: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18, № 1-1. – С. 240–242.
4. Галичин, В. А. Международный рынок образовательных услуг: основные характеристики и тенденции развития / В. А. Галичин, С. И. Косарева. – Москва, 2014. – 98 с. – URL: <https://ftp://w82.ganepa.ru/gnp/ppaper/nvg123.pdf> (дата обращения: 05.09.2019).
5. Заседание Совета по науке и образованию. – URL: <http://science.gov.ru/events/news/2407/> (дата обращения: 05.02.2019).
6. Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования. – URL: <http://indicators.miccedu.ru/monitoring/?m=vpo> (дата обращения: 05.09.2019).
7. Понарина, Н. Н. Глобализация высшего образования и проблемы интернационализации образовательных систем / Н. Н. Понарина // Общество: социология, психология, педагогика. – 2012. – № 1. – С. 42–46.
8. Сергеева, Е. Е. Образовательное событие как ресурс формирования у младших школьников универсальных учебных действий / Е. Е. Сергеева, О. М. Зорина // Пермский педагогический журнал. – 2016. – № 8. – С. 226–231.
9. Толкачева, Н. В. Анализ форм субъектного взаимодействия в образовательном пространстве вуза на региональном уровне / Н. В. Толкачева // Вестник Московского государственного педагогического университета. Сер.: Педагогика и психология. – 2018. – № 4 (46). – С. 118–130.
10. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 (в ред. от 25.12.2018) // СПС «Гарант». – URL: <http://www.garant.ru>
11. Щевелева, Г. М. Образовательное пространство. Современный взгляд. Подходы к формированию / Г. М. Щевелева. – Воронеж : Воронеж. гос. технол. акад., 2001. – 100 с.
12. Ямбург, Е. А. Единое образовательное пространство / Е. А. Ямбург // Народное образование. – 1994. – № 1. – С. 24–29.

Александр Борисович Тугаров

г. Пенза, e-mail: fssr@bk.ru

Елена Юрьевна Марочкина

г. Пенза, e-mail: lenamarochkina@yandex.ru

Арина Вячеславовна Сидорова

г. Пенза, e-mail: tet_arinas@mail.ru

ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ: ТЕНДЕНЦИИ ИНТЕГРАЦИИ ОБУЧЕНИЯ И СОЦИАЛЬНОЙ ДИАГНОСТИКИ

В теории и практике социальной работы сформировалось мнение о том, что процедура социального диагностирования не несёт в себе по отношению к клиенту социальных служб явно выраженного социально-терапевтического эффекта. Данное мнение может считаться дискуссионным, но в целом соответствует действительности, хотя и требует принципиального уточнения – если при постановке социального диагноза применяются исключительно методы количественного исследования [6, 94–95].

Вместе с тем, следует обратить внимание на то обстоятельство, что социальная работа с детьми, особенно с детьми младшего школьного возраста, по своему содержанию и целям является преимущественно психосоциальной работой. «Психосоциальное вмешательство» в социальной работе с детьми предполагает, что специалист по социальной работе обязан оценивать (т.е. ставить социальный диагноз) клиентов социальных служб и их ближайшее, а также социальное окружение [5, 414].

Исследователи проблем практической социальной работы отмечают, что профессиональный диагноз в социальной работе носит в основном психосоциальный характер, поскольку именно в психосоциальном контексте задаются цели практической социальной работы. Из этого следует, что техника экспертной оценки включает в себя анализ: личности, межличностных отношений, семьи и её взаимодействия с социальным окружением и определяющими его факторами [4, 288].

Таким образом, экспертная оценка в социальной работе, по существу, и становится социальным диагнозом. Кроме того, в психосоциальной работе с детьми социальная диагностика основана на применении методов качественного исследования и поэтому возможен социально-терапевтический эффект от участия ребёнка в процедурах диагностирования.

Следует обратить внимание на то, что экспертная оценка в психосоциальной работе с детьми не является формальной процедурой. Х. Нортон пишет: «Подключая клиента к процессу экспертной оценки, социальные работники стремятся выявить характер и суть его потребностей или проблемы, определить возможности, мотивацию и ресурсы, имеющиеся у клиента или у его окружения. Предварительная оценка модифицируется и уточняется по мере того, как достигается согласие между социальным работником и клиентом относительно целей» [4, 286].

Упомянутый социально-терапевтический эффект от участия ребёнка в процедурах социального диагностирования достигается за счёт интеграции методов постановки социального диагноза с методами обучения, когда речь идёт о психосоциальной работе с детьми. Дело в том, что психосоциальное направление продолжает влиять на клиническую практику социальной работы с детьми, используя традиционные знания и в то же время создавая на их основе новые базы знаний [5, 415].

Современная психосоциальная теория в структуре науки о социальной работе активно ориентируется на синтез и интеграцию разнообразных научных, научно-технологических и научно-методических знаний. Это связано с тем, что психосоциальный подход в практической социальной работе с детьми всегда предполагает расширение своей научной базы и использование новых знаний. Одной из задач исследования становится определение тех инновационных тенденций психосоциальной работы, которые отражают процесс интеграции методов обучения детей и методов их социальной диагностики.

Мы считаем, что одним из теоретико-методологических подходов к исследованию этой проблемы является признание принципиальной возможности получения соответ-

ствующего социально-терапевтического эффекта за счёт интеграции методов социальной диагностики детей и, как общих, абстрагированных, так и частных, конкретных методов обучения детей.

В первом случае предметом исследования могут стать психолого-педагогические основы и дидактические условия формирования у детей младшего школьного возраста умения классифицировать слова (понятия).

Н. А. Менчинская считает, что при обучении приёму классификации необходимо соблюдать определенную последовательность совершаемых действий. Прежде всего, дети должны научиться выполнять наиболее простой вид классификации - дихотомическое деление, при котором понятие делится на два противоречащих понятия (при этом объёмы понятий не пересекаются). Такое деление основано на применении дидактической операции отрицания. Например, слова делятся на два класса – мужской род (одна группа слов) и не мужской род (группа остальных слов).

Далее дети выполняют классификацию по одному заданному признаку. С помощью следующего дидактического действия детей следует научить выполнять классификацию последовательно по двум заданным признакам и более (мультипликативная классификация). После того, как дети научились совершать простую и мультипликативную классификацию слов по заданным признакам, у них необходимо сформировать умение выполнять классификацию слов, требующую от детей этого возраста самостоятельного выделения основания [3].

Практика интеграции обучения и социальной диагностики детей показывает, что в работе специалиста (а им может быть учитель начальных классов, а также социальный педагог, социальный психолог или специалист по социальной работе с детьми) по формированию у детей классификационных умений необходимо использовать различные методы и приёмы.

Например, определение основы группировки слов. Этот метод предполагает, что детям предлагается заранее разделённый на группы дидактический материал. В свою очередь дети должны определить основу классификации. Формированию у детей классификационных умений могут служить и другие обучающие упражнения. При регулярном выполнении таких упражнений названные умения детей поддерживаются на должном уровне [2].

Во втором случае, когда речь идёт об интеграции методов социальной диагностики и частных, конкретных методов обучения детей, предметом исследования могут стать содержание и методы орфоэпической работы с детьми младшего школьного возраста при их обучении русскому языку.

С целью предупреждения и исправления орфоэпических ошибок в речи целесообразно определить содержание орфоэпической работы с детьми младшего школьного возраста на уроках русского языка. Содержание орфоэпической работы зависит от цели обучения детей орфоэпии, которая предполагает практическое усвоение ими норм русского литературного произношения.

Для успешного овладения детьми литературным произношением необходимо формирование, развитие и закрепление целого комплекса умений: умение слушать звучащую речь; умение слышать произносимое, находить отклонения от орфоэпических норм в чужой и собственной речи; умение правильно воспроизводить услышанное на основе образца; умение дикционно ясно артикулировать звуки, звукосочетания, слова родной речи; умение соотносить слышимое и произносимое слово с видимым: определять соответствие звукового и буквенного состава, находить противоречие между литературным произношением и написанием слова; умение самостоятельно употреблять орфоэпические и акцентологические образцы в собственной устной речи и при чтении [1, 19-21].

Ведущим компонентом «произносительно-слуховой культуры ребёнка» является умение правильно соотносить видимое и слышимое слово, умение дифференцировать звуковой и буквенный состав слова при полном совпадении звучания и написания. Одним из реальных средств обучения, способных помочь детям осознать закономерные соотношения между устной речью и её письменной формой, является работа над установлением орфоэпико-орфографических соответствий в словах.

Дидактическим фактором, от которого зависит развитие звучащей речи детей младшего школьного возраста, является наиболее полное использование материала языка и чтения в целях повышения произносительной грамотности обучающихся детей [1].

Рассмотренные выше тенденции интеграции обучения и социальной диагностики детей младшего школьного возраста свидетельствуют о том, в психосоциальном подходе к социальной работе с детьми синтезируются теоретические и практические знания по проблеме, которую в социальной работе принято называть «личность в жизненной ситуации», независимо от их источника или содержательной направленности.

Для данного практико-ориентированного подхода к социальной работе характерны, как следование традиционным знаниям и приёмам в предоставлении социальных, социально-педагогических и психосоциальных услуг детям-клиентам социальных служб, так и «готовность к переменам по мере появления новых идей, знаний приёмов и методов» [5, 413].

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Вещикова, И. А. Орфоэпия: основы теории и прикладные аспекты / И. А. Вещикова. – Москва : Флинта, 2016. – 473 с.
2. Локалова, Н. П. Развитие вербально-мыслительного анализа в младшем школьном возрасте / Н. П. Локалова // Вопросы психологии. – 2010. – № 2. – С. 113–129.
3. Менчинская, Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника: избранные психологические труды / Н. А. Менчинская. – Москва : Педагогика, 2009. – 213 с.
4. Нортон, Х. Социальный диагноз / Х. Нортон // Энциклопедия социальной работы : в 3 т. / пер. с англ. – Москва : ЦОЦ, 1994. – Т. 3. – С. 286–292.
5. Тернер, Ф. Дж. Психосоциальный подход / Ф. Дж. Тернер // Энциклопедия социальной работы : в 2 т. / пер. с англ. – Москва : ЦОЦ, 1994. – Т. 2. – С. 412–416.
6. Тугаров, А. Б. Философские основания синтеза знания в психолого-педагогическом исследовании / А. Б. Тугаров, Э. А. Шевцова, Е. В. Еремина // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы : сб. ст. XIII Междунар. науч.-практ. конф. «Артемовские чтения» / под общ. ред. М. А. Родионова. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2017. – С. 93–95.

УДК 372.881.1

Екатерина Анатольевна Тютина

г. Пенза, e-mail: agatty@yandex.ru

Ирина Валерьевна Воеводина

г. Пенза, e-mail: iravoevod@yandex.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИКТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

В настоящее время в научных кругах и среди педагогической общественности уже получило широкое распространение идеи инклюзивного (включающего, доступного и равного для всех) образования, которое представляет собой процесс вовлечения всех детей в образовательный процесс и социальную адаптацию независимо от особенностей и уровня их психофизического развития. На это явление указывают значительные изменения в образовательной системе. Так, на сегодняшний день общеобразовательные школы создают все необходимые условия для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ). Кроме того, вместе с адаптированными образовательными программами для разных категорий детей с ОВЗ разрабатываются различные инклюзивные образовательные и творческие проекты, которые нацелены на разностороннее развитие личности и интеграцию в социум детей с особенностями психофизического развития.

Общеизвестно, что в обучении иностранным языкам детей с ОВЗ особенно актуально использование современных информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ). Тезис о положительном влиянии ИКТ на эффективность процесса обучения иностранным языкам приобрело аксиоматичное звучание, поскольку они обладают значительным методическим потенциалом. Продуктивное применение ИКТ создает благоприятные условия для формирования и развития лингвистических и коммуникативных навыков согласно личностно-ориентированному подходу к обучению иностранного языка, максимально учитывая личностные потребности и особенности обучающихся с ОВЗ.

В рамках нашего исследования мы проанализировали, какие средства ИКТ целесообразно применять при обучении иностранным языкам детей с определенными нарушениями психофизического развития. Результаты нашей работы мы представили в виде таблицы, составленной на основе классификации современных ИКТ и нарушений детей.

Со всеми особенными детьми возможно использование компьютера и соответствующих разным категориям детей с ОВЗ прикладных программ. Так, воспроизведение различных аудиоматериалов не будет эффективным при работе с детьми с задержкой психического развития, поскольку для них характерно ослабленное внимание к словесной информации. Также, не имеет никакого смысла использование аудиоматериалов на уроках иностранного языка в обучении глухих детей. С такими детьми важно применять разного рода наглядный материал, а именно: авторские мультимедийные презентации, иллюстрированные электронные словари, аутентичные видеоматериалы на изучаемом языке. Все перечисленные ИКТ можно продемонстрировать с помощью компьютерных прикладных программ и мультимедийного проектора [2, 243].

Таблица 1

Возможности использования ИКТ в обучении иностранным языкам школьников с ОВЗ

Тип нарушения Средство ИКТ	Дети с ЗПР	Дети с нар. слуха	Дети с нар. зрения	Дети с НОДА	Дети с нар. речи	Дети с комплексными нарушениями
Компьютер, прикладные программы, мульт. проектор	+	+	+ (кроме слепых детей)	+	+	+ (кроме слепых детей)
Интеракт. доска, программы, комплекс «SMART Board»	+	+	+ (кроме слепых детей)	+	+	+ (кроме слепых детей)
Мультимед. презентации	+	+	+ (кроме слепых детей)	+	+	+ (кроме слепых детей)
Интернет-ресурсы	+	+	+	+	+	+
Аудиоматериалы	–	+ (кроме глухих детей)	+	+	+	+ (кроме глухих детей)
Видеоматериалы	+	+	+ (кроме слепых детей)	+	+	+ (кроме слепых детей)
Компьютерные игры	+	+	+ (кроме слепых детей)	+	+	+ (кроме слепых детей)
Электронные словари	+	+	+	+	+	+
Технология виртуальной реальности	+	+	+ (кроме слепых детей)	+	+	+ (кроме слепых детей)
Специальные ИКТ: тифлотехнические средства	–	–	+	–	–	+ (если есть нарушения зрения)
Специальные ИКТ: звукозаписывающие и воспроизводящие устройства (где голос преобразуется в визуальные символы на экране монитора)	–	+	–	–	–	+ (если есть нарушения слуха)

Важно отметить, что при работе со слабослышащими детьми можно применять аудиоматериалы, потому что современные ИКТ позволяют легко варьировать громкость аудиозаписей и могут быть использованы для тренировки остаточного слуха, а также для развития речевых навыков. Так как глухие дети не могут воспринимать никаких звуков, при работе с ними важно использовать такие звукозаписывающие и воспроизводящие устройства или компьютерные программы, где голос преобразуется в визуальные символы на экране монитора [1, 97].

На уроках иностранного языка с детьми с нарушением речи уместно применение звукозаписывающих и воспроизводящих устройств или компьютерных программ, так как данные ИКТ помогают ребенку услышать со стороны, как он произносит звук или слово на изучаемом языке, а также сравнить своё произношение с образцом произнесения данного звука или слова учителем или на аудио-носителе.

В обучении детей с нарушением зрения иностранному языку уместно использовать аутентичные аудиоматериалы с четким и качественным звуком, звуковые словари, различные аудиопрограммы, озвученные игры, так как школьники с данной особенностью зависят от использования и удержания в памяти именно слуховой информации. Кроме того, обучающиеся со слабым зрением не видят записей, сделанных на обычной доске, поэтому здесь будет актуальным использование интерактивной доски с установленной утилитой «Экранная лупа». С помощью виртуального увеличительного стекла ребенок с нарушением зрения может спокойно рассмотреть иллюстрацию или без проблем прочитать какой-либо текст на иностранном языке. Особенно эффективно использование тифлотехники в обучении иностранным языкам, потому что данная техника адаптирована именно для применения слепыми и слабовидящими обучающимися [3, 45].

Поскольку к основным особенностям детей с нарушением опорно-двигательного аппарата является ограничение определенных видов движений, а также слабо развитое мышление, восприятие, внимание, память и несформированность всех компонентов речевой системы, то продуктивное применение всех видов ИКТ является эффективным при обучении иностранным языкам [1, 102].

Общими характерными особенностями всех категорий детей с ОВЗ является повышенная утомляемость и истощаемость всех нервно-психических процессов. В связи с этим целесообразно использовать большое количество игрового материала, которое можно найти на просторах Интернета или составить самим учителем с помощью интерактивного комплекса «SMART Board» (перемещение слов, иллюстраций). Отметим, что использование данных ИКТ не будет эффективным без использования компьютера и мультимедийного проектора [2, 252].

Для детей с ОВЗ особенно интересным будет использование технологии виртуальной реальности (VR), потому что благодаря данной технологии обучающийся становится непосредственным участником самых разных жизненных ситуаций, может «посетить» страну изучаемого языка, не выходя за пределы класса. При работе с детьми с нарушением зрения важно применять данную технологию с осторожностью, поскольку очки виртуальной реальности могут значить повысить степень напряжения глаз. Конечно, для слепых детей с полным отсутствием зрительных ощущений технология VR бесполезна, так как в виртуальной реальности ведущим является именно орган зрения.

Таким образом, используя ИКТ при обучении иностранному языку обучающихся с ОВЗ, учитель может подобрать компьютерные программы к уроку, дидактический материал и индивидуальные задания, оказать помощь обучающимся в процессе учебно-познавательной деятельности, оценивать их знания и развитие. Именно ИКТ способны сделать учебный процесс для школьника с ОВЗ лично значимым, в котором каждый обучающийся сможет полностью раскрыть свой творческий потенциал, проявить свои способности, фантазию, креативность, активность, самостоятельность, так как преодолевается основная проблема таких детей – ограниченный доступ к информации и изолированность от внешнего мира.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Лапшин, В. А. Основы дефектологии : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / В. А. Лапшин, Б. П. Пузанов. – Москва : Просвещение, 2001. – 143 с.
2. Потапова, Р. К. Новые информационные технологии и лингвистика : учеб. пособие / Р. К. Потапова ; Моск. гос. лингвист. ун-т. – 3-е изд., доп. – Москва : Эдиториал УРСС, 2005. – 364 с.
3. Староверова, М. С. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ : метод. пособие / М. С. Староверова. – Москва : Владос, 2014. – 168 с.

УДК 504:37.03

Анастасия Александровна Усольцева

г. Пенза, e-mail: anastasya.usolczewa@yandex.ru

Наталья Александровна Чуракова

г. Пенза, e-mail: nata.churakova19962@mail.ru

Ольга Владимировна Зорькина

г. Пенза, e-mail: zorkinaolgasov10@yandex.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ НА УРОКАХ ХИМИИ В 8–9 КЛАССАХ ЧЕРЕЗ РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ

Экологические проблемы при любом уровне экономического развития останутся актуальными. Приходится заниматься снижением содержания поллютантов в окружающей среде и поддерживать на требуемых уровнях их концентрацию. Подготовка высококвалифицированных специалистов обязательно должна включать элементы знаний по вопросам экологии и охраны окружающей среды. Экологическое воспитание школьников является одной из составляющих данного процесса, так как становление человека как личности происходит в детском и подростковом возрасте. Уроки химии предоставляют возможность ярко и убедительно продемонстрировать как негативные стороны вмешательства человека в природную среду, так и возможные пути оптимизации антропогенных влияний на нее [6, 174]. Химия непосредственно не изучает живые системы, однако окружающая природа является совокупностью веществ, которые находятся в состоянии постоянных химических превращений.

Экологическое воспитание школьников является также одним из способов осуществления межпредметных связей и вносит большой вклад в формирование личности [11, 46].

Положительная роль химии в существовании живой природы заключается в раскрытии роли химических процессов в жизнедеятельности живых организмов и в неживой природе, а отрицательная роль – в необдуманности вторжения продуктов химических производств в окружающую среду и тяжёлые последствия. Данные подходы позволяют воспитать осмысленное отношение к взаимодействию трёх больших систем: человека, химии, природы.

Современное образование выдвигает новые требования к содержанию предметов и работе педагогического коллектива, что отражено во ФГОС основного общего образования, который указывает на перечень обязательных к исполнению компетенций по химии, имеющих экологический аспект [8]:

1) «овладение основами химической грамотности: способностью анализировать и объективно оценивать жизненные ситуации, связанные с химией, навыками безопасного обращения с веществами, используемыми в повседневной жизни; умением анализировать и планировать экологически безопасное поведение в целях сохранения здоровья и окружающей среды»;

2) «формирование представлений о значении химической науки в решении современных экологических проблем, в том числе в предотвращении техногенных и экологических катастроф».

Для того, чтобы наиболее полно реализовать экологический аспект на уроках химии, необходимо внедрять различные виды заданий, имеющих экологическое содержание: постановка проблемных вопросов, выполнение практических и творческих заданий, а также решение задач экологического содержания [3, 137].

В настоящей работе приводится один из примеров применения экологического воспитания через решение задач, поскольку они могут содержать краткую познавательную информацию и быть использованы для закрепления навыка решения задач определенного типа [6, 175].

В соответствии с учебником химии для 8 и 9 класса авторов В. В. Еремина, Н. Е. Кузьменко, А. А. Дроздова, В. В. Лунина на этом этапе учащиеся должны научиться решать задачи следующих типов: определение относительной атомной и молекулярной массы вещества, концентрации растворов, нахождения массы или объема вещества по уравнению, определять качественный и количественный состав смеси, нахождение формулы вещества, задачи на тепловые эффекты и кинетику химической реакции.

Любой из этих типов задач можно насытить экологическим содержанием и применить для закрепления навыка их решения. Учитель может сам сочинить такие задачи, используя известный экологический материал.

Приведем примеры.

Задача 1. Рассчитайте относительные молекулярные массы веществ, загрязняющих атмосферу: углекислый газ CO_2 , угарный газ CO , диоксид серы SO_2 , диоксид азота NO_2 , оксид азота NO , трифторхлорметан CF_3Cl , пentaфторхлорэтан $\text{CF}_3\text{CF}_2\text{Cl}$.

Задача 2. Антропогенные выбросы гексафторида серы SF_6 являются одной из причин возникновения «парникового эффекта» в атмосфере и могут привести к изменению климата на планете. Рассчитайте, в каком отношении масс нужно взять серу и фтор для получения гексафторида серы.

Задача 3. На поверхность почвы ежегодно попадет от металлургических предприятий около 150000 т меди, которая при определенных условиях превращается в растворимую соль – сульфат меди (II). Рассчитайте массу соли, которая в растворенном виде будет попадать в природные воды.

Задача 4. Основными источниками поступления в атмосферу фтора являются производства фосфорных удобрений, плавиковой кислоты и ее солей. В дымовые газы фтор поступает в виде HF , SiF_4 , аэрозоля H_2SiF_6 .

В качестве сухих хемосорбентов используют известняк. При пропускании сквозь слой молотого известняка отходящих газов происходит реакция:



Определить объем выделившегося фтороводорода, если степень очистки составляет 95%, а хемосорбент массой 20 г содержит 80% CaF_2 .

Приведенные примеры задач показывают как можно использовать элементарные экологические знания в процессе преподавания дисциплины «Химия» в средней школе. Самые простые задачи (№ 1, 2, 3), решаемые в 8 классе, несут информацию об основных веществах – загрязнителях атмосферы и позволяют закрепить навык решения задач на расчет молекулярной массы веществ (задача № 1) и массы вещества по уравнению (задачи № 2, 3) Пример № 4 позволяет закрепить алгоритм решения комбинированных задач на расчет массовой доли компонента в смеси и нахождения массы вещества.

Все задачи экологического содержания следует применять, когда ученик уже освоил тему и может свободно решать задачи определенного типа.

Таким образом, задачи экологического содержания реализуют межпредметные связи при освоении материала дисциплин химии и экологии. По ФГОС происходит формирование основ экологической культуры, которая соответствует уровню экологического мышления, развитию опыта экологически ориентированной рефлексивно-оценочной и практической деятельности в жизненных ситуациях [8]. Помимо этого производится закрепление пройденного материала, а также вводится теоретическая составляющая по эко-

логии. В настоящее время существует большое число сборников, в которых предлагаются варианты задач с экологическим содержанием, однако составление нового условия не вызовет у учителя больших затруднений.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гара, Н. Н. Сборник задач для проведения устного экзамена по химии за курс средней школы. 11 класс / Н. Н. Гара, Н. И. Габрусева. – Москва : Дрофа, 1999. – 64 с.
2. Колчанова, Л. В. Решение задач с экологическим содержанием // НАУЧНЫЕ ВЕДОМОСТИ. Сер.: Естественные науки. – 2010. – Вып. 10, № 3 (74). – С. 143–146.
3. Кособаева, Б. Реализация межпредметных связей на уроках химии / Б. Кособаева, Е. Син, П. Токомбаева // Проблемы науки. – 2016. – № 10 (52). – С. 136–140.
4. Матвеева, А. В. Экологизация школьного курса химии / А. В. Матвеева // Известия Алтайского отделения Русского географического общества. – 2017. – № 1 (44). – С. 90–96.
5. Попов, А. М. Экологизация школьного курса химии / А. М. Попов, Л. А. Мистюкова // Омский научный вестник. – 2002. – № 20. – С. 174–176.
6. Попов, А. М. Экологизация школьного курса химии / А. М. Попов, Л. А. Мистюкова // Омский научный вестник. – 2002. – № 20. – С. 174–176.
7. Узаков, З. З. Тяжелые металлы и их влияние на растения / З. З. Узаков // Символ науки. Сельскохозяйственные науки : Междунар. науч. журнал. – 2018. – № 1-2. – С. 52–53.
8. ФГОС основного общего образования : приказ Минобрнауки России № 1897 от 17.12.2010 // СПС «КонсультантПлюс». – URL: <http://www.consultant.ru>
9. Еремин, В. В. Химия. 8 класс : учебник / В. В. Еремин, Н. Е. Кузьменко, А. А. Дроздов, В. В. Лунин ; под ред. В. В. Лунина. – 7-е изд., стер. – Москва : Дрофа, 2018. – 268 с.
10. Еремин, В. В. Химия. 9 класс : учебник / В. В. Еремин, Н. Е. Кузьменко, А. А. Дроздов, В. В. Лунин ; под ред. В. В. Лунина. – 6-е изд., стер. – Москва : Дрофа, 2018. – 256 с.
11. Чернобельская, Г. М. Методика обучения химии в средней школе : учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – Москва : ВЛАДОС, 2000. – 336 с.

УДК 070

Надежда Алексеевна Фомина

г. Пенза, e-mail: photofomina@mail.ru

ОТРАЖЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ В ПУБЛИКАЦИЯХ А. К. МЫСЯКОВА (ПО МАТЕРИАЛАМ МЕСТНОЙ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ)

Социальная проблематика журналистских материалов остаётся актуальной, важной для читателей разных поколений [2]. Социальная журналистика [3] – особая профессиональная сфера, требующая взвешенного подхода к анализу ситуаций. Одна из главных черт Александра Мысякова как журналиста – его приверженность социальной теме. Биография Александра Мысякова кратко представлена в большой биографической энциклопедии: «Родился в селе Вязовка Пензенской области в крестьянской семье. Окончил Пензенский педагогический институт (1978). Работал слесарем на заводе (1973–1978), корреспондентом газеты «Пензенская правда» (1978–1992), главным редактором газеты «Пензенские вести» (1992–1995), заместителем главного редактора газеты «Наша Пенза» (1995–1997) [1, <https://rus-big-biography-enc.slovaronline.com/>]. Особое внимание журналист уделил вопросу взаимоотношения родителей и детей. Рассмотрим публикации, связанные с этой проблемой.

В материале «Вампиры с ангельским лицом» описывается несколько ужасных случаев. Первый – мать годовалого ребёнка бросила его дома одного, оставив лишь буханку хлеба и ведро воды, а сама ушла на три дня. Дверь выломали соседи и вызвали скорую, а мать лишили родительских прав. Александр Мысяков использовал некоторые приёмы для усиления экспрессии повествования. Журналист ввёл в корреспонденцию элементы репортажа, а именно эффект присутствия: «За дверью плакал ребёнок. Нет, даже не плакал – хрипел. Час, два – весь день. Иногда он умолкал, и тогда соседи думали, что мать уложила

его спать. Но проходило время, и снова раздавался горький плач, надрывный и пронзительный, переходящий в сдавленный хрип» [4, 39]. Сравнения усиливают эмоциональное воздействие на читателя: «Так плачет котёнок, выброшенный хозяевами на улицу в лютую стужу. Так плачет волчонок, попавший в капкан. Так плачет смертельно раненное животное, истекая кровью» [4, 39].

Обращение Александра Мысякова к проблеме взаимоотношения родителей и детей не случайно. Автор несколько лет был членом организации Российского детского фонда, учреждённого в 1987 году: «История эта невыдуманная. Несколько лет я был членом президиума Пензенского областного отделения Детского фонда. Сколько горя прошло перед глазами, сколько исковерканных судеб...» [4, 40]. Истории, с которыми столкнулся публицист, были поистине ужасающими: «А пожар на улице Московской в 80-х годах? Мать оставила в запертой квартире своих детей и ушла на гулянку. И случился пожар, и все дети сгорели заживо. И долго-долго перед домом люди клали на асфальт живые цветы. Как напоминание всем нам, живущим. Как живой укор взрослым, не умеющим, да и не желающим защитить детей» [4, 40]. Чтобы усилить эмоциональный эффект, журналист использует стилистические приёмы: повторы («долго-долго»; «живые цветы», «напоминание живущим», «живой укор» – повтор слова «живой» западает в сердце читателя: мы живы, а дети уже нет), анафору (союзы «и» и «как» в начале предложений), парцелляцию и синтаксический параллелизм.

Автор всеми силами старается избежать повторения описанной ситуации, поэтому он использует психологические приёмы воздействия на читателя, укоряя причастных к трагедии в бездействии, обращаясь к их совести: «Это же не наши дети. Чужие. Пусть горят заживо? Так сгорает наша совесть. Так сгорает человеческое в человеке. Ведь видели, знали, все знали, что дети постоянно брошены на произвол судьбы, остаются одни. И никто пальцем не пошевелил, не забил тревогу, не защитил. Ни мы, ни государство» [4, 40]. Теперь автор перекладывает вину не только на знавших ту семью, но и на читателей, и на себя, используя местоимение «мы». Так он взывает к совести всех людей, показывая, что ответственность за детей лежит на каждом: «Хотя государство – это тоже мы. Только нам очень удобно думать, что есть какие-то организации, которые за всем следят, всё улаживают, заслоняют детей от беды. А когда беда приходит, мы возмущаемся – мол, куда смотрят государство, общественность? Да туда же, куда и мы» [4, 40]. Александр Мысяков укоряет в бездействии органы власти: «Смотрят и не видят. А порой и просто закрывают глаза. Слишком много горя кругом, всем не поможешь» [4, 40]. Автор использовал метафору («сгорает наша совесть», «сгорает человеческое в человеке»), повторы («И никто пальцем не пошевелил, не забил тревогу, не защитил»), парцелляцию («Да туда же, куда и мы. Смотрят и не видят. А порой и просто закрывают глаза»). Неопределённое местоимение «какие-то» показывает равнодушие людей. С помощью этих приёмов автор воздействует на читателей и добивается главной цели: «достучаться» до аудитории, пробиться сквозь её халатность и внушить всем чувство ответственности за судьбу детей.

Безответственное отношение родителей к детям, а также проблемы алкоголизма, нищеты, прощения освещены в произведении «Возвращение блудной матери». Фабула истории такова: женщина с алкогольной зависимостью родила двоих детей, не занималась их воспитанием, оставляла их одних дома. Её лишили родительских прав, а детей отправили в детский дом. Во время «пьянки» женщина лишилась ноги и всю оставшуюся жизнь просила милостыню в поездах. Попыталась наладить контакт с детьми, но сын прогнал её. Журналист встретил её в поезде, где она просила милостыню и жаловалась на своих детей.

Автор в начале повествования поведал читателям историю, не включая в неё субъективной оценки происходящего, а в финале высказал свою точку зрения. Этот приём позволил журналисту дать читателю возможность решить, на чьей он стороне, и только потом автор высказался сам. Александр Мысяков защитил сына героини: «Он не смог простить свою мать. Не нашлось в его душе милости. Милость – не милостыня. Кто бросит в него камень? Ведь никто, никто не знает, сколько бессонных ночей провёл он в детдоме, сколько горьких да злых слёз выплакал» [5, 48]. Далее автор описывает чувства детей в детском доме, позволяя читателю проникнуться состраданием к сыну героини: «Ах, как он завидовал тем мальчишкам и девчонкам, которых забирали из детского дома, усыновляли, и они

начинали новую жизнь. <...> Господи, как бились их детские сердечки, когда в кино они видели простую семью. Или читали книги, где были родители и дети. Какой увлекательный, во многом непонятный мир открывали они в эти минуты для себя! Как он манил их, притягивал. Но гас экран, переворачивалась последняя страница, и детдомовцы снова из мира грёз возвращались в суровую казёнщину. Где наши мама и папа, где? Придут ли они за нами, вернутся ли к нам?» [5, 48–49]. В этом эмоционально сильном фрагменте Александр Мысяков использовал эпитеты («горьких да злых слёз», «суровая казёнщина»), риторические вопросы и повторы («Где наши мама и папа, где?»), аллюзию («Кто бросит в него камень?»). Для усиления экспрессии автор добавил элементы разговорного стиля («детдомовцы», «казёнщина», «мальчишки», «девчонки»), уменьшительно-ласкательную лексику («сердечки»).

С состраданием автор рассказал о судьбе второго ребёнка героини: «После того случая Наташа стала заикаться и у неё начала подёргиваться головка. <...> Ах, Наташа, Наташа... С трясущейся головёнкой, заикаясь, она так и не смогла пристроиться в этой жизни, найти своё счастье. Разуверившись во всём, не зная ни материнской ласки, ни участия, она пошла по маминой дорожке. Её домом стала улица. Только жизнь её оказалась короткой, в пьяной компании ударили Наташу в лицо, и упала она на бордюр головой. Умерла сразу» [5, 47–48]. В коротком отрывке автор также использовал много средств выразительности: междометие, обращение и фигуру умолчания («Ах, Наташа, Наташа...»), уменьшительно-ласкательную лексику («головёнкой»), ряды однородных членов («пристроиться в жизни, найти своё счастье»), парцелляцию.

Таким образом, журналист привлёк внимание читателей к острой проблеме безответственного отношения родителей к детям. Материалы А. К. Мысякова не потеряли актуальности и в настоящее время.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Большая биографическая энциклопедия. – 2009. – URL: <https://rus-big-biography-enc.slovaronline.com/> (дата обращения: 12.05.2019).
2. Вычуб, Г. С. Проблематика периодической печати : учеб. пособие / Г. С. Вычуб, Г. И. Фролова. – Москва : ИМПЭ им. А. С. Грибоедова, 2008. – 112 с. – URL: <http://textarchive.ru/c-1372768.html> (дата обращения: 10.05.2019).
3. Гикис, С. Н. Специфика развития социальной журналистики России / С. Н. Гикис. – 2010. – URL: http://pglu.ru/upload/iblock/817/uch_2010_xiv_00017.pdf (дата обращения: 05.05.2019).
4. Мысяков, А. К. Вампиры с ангельским лицом / А. К. Мысяков // Среди непройденных дорог – одна моя : сб. газетных публикаций / ред.-сост.: А. И. Марынов, В. А. Спиридонов. – Пенза : Наша Пенза, 1998. – С. 39–45.
5. Мысяков, А. К. Возвращение блудной матери / А. К. Мысяков // Среди непройденных дорог – одна моя : сб. газетных публикаций / ред.-сост.: А. И. Марынов, В. А. Спиридонов. – Пенза : Наша Пенза, 1998. – С. 45–49.

УДК 37.01

Мария Викторовна Хорошун

г. Пенза, e-mail: horoshunmaria@yandex.ru

ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ИЗ СЕМЕЙ МИГРАНТОВ

Учитель начальных классов – одна из самых гуманных и творческих профессий. По своей сути именно учитель начальных классов играет важную роль в формировании личности каждого ученика. Его функциональные обязанности разнообразны: он проводит уроки по всем дисциплинам, организует воспитательные мероприятия, детский отдых и досуг, осуществляет взаимодействие с родителями школьников, способствуя формированию их педагогической позиции. Специалисты этой профессии первыми сталкиваются с

проблемами ребенка, который по каким-либо причинам испытывает сложности с адаптацией в образовательном пространстве школы и с социализацией в целом.

Особенности школьной адаптации детей из семей вынужденных мигрантов на уровне начального общего образования могут проявляться в повышении уровня агрессивности, нестабильности настроения, интенсификации чувства страха, стремлении к замкнутости, наличии проблем в общении, склонности к ориентации на внутренний мир и снижению самооценки [2].

Школа не может и не отказывает таким детям в образовании, т.к. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 78) [1, 85] гарантирует равные права на образование в России для всех, в том числе и для иностранных граждан. Ни гражданство, ни этническая принадлежность не могут препятствовать поступлению ребенка из семей вынужденных мигрантов в школу. Администрация школы может отказать родителям только при одном условии: если в ней больше нет свободных мест.

По мнению педагогов, которым приходится работать с детьми, неуверенно владеющих русским языком, проблема состоит в системе их подготовки, а точнее в ее отсутствии. По нашему мнению, подкрепленному диагностическими исследованиями, проведенными на базе МБОУ СОШ № 12 и МБОУ гимназии № 42 г. Пензы с русским языком, и с общепринятыми в нашем обществе нормами поведения недостаточно знакомы не только дети мигрантов, но и дети, чьи родители приехали в Пензу с Северного Кавказа. Если в классе учиться хотя бы один ученик с недостаточным знанием русского языка, то и учитель, и сам ребенок испытывает трудности как в общении с другими членами педагогического взаимодействия, так и в освоении образовательной программы. Каким образом учителю стоит строить урок, чтобы все учащиеся имели возможность усвоить материал на достойном уровне, как ускорить процесс включения, адаптации детей из семей мигрантов к образовательной среде школы? Готовы ли учителя к обучению таких детей? Эти вопросы стали предметом нашей диагностики.

Занимаясь изучением данного вопроса, мы столкнулись с тем, что, как оказалось, на данный момент у нас городе нет определенных программ обучения детей из семей мигрантов и нет систем подготовки учителей по обучению таких школьников.

Наше диагностическое исследование было посвящено определению готовности учителей к взаимодействию с детьми из семей мигрантов. Мы опросили три группы респондентов: педагогических работников школ (учителя начальных классов – 22 человека, администрация – 3 человека.); родителей (32 человека), учащихся (162 человека).

Проведя анкетирование на тему «Сложности в обучении детей из семей мигрантов», в котором приняли участие 22 классных руководителей начальной школы МБОУ СОШ № 12 им. В. В. Тарасова и МБОУ гимназии № 42 г. Пензы, получили следующие результаты.

В начальной школе среди всех 162 опрошенных обучающихся 17 учеников, приехавших из других стран и 43 ребенка родной язык которых не русский. В исследовании приняли участие и остальные учащиеся начальной школы. 54 % респондентов-школьников испытывают трудности в общении с детьми из семей мигрантов и видят причины этого затруднения в конфликте разных культур, народных и семейных традиций и разного отношения к требованиям школы. К примеру, дети из семей, приехавших из Узбекистана, не посещают школу по субботам, в связи с религиозными традициями семьи. Половина из опрошенных учителей, испытывают трудности в обучении таких детей. В общении с родителями испытывают трудности 42 % опрошенных. Учителя признались, что больше половины таких школьников (58 %) не всегда быстро находят контакт с одноклассниками. Причина тому, как считают учителя – языковой барьер, различия в вере и национальных традициях и семейном укладе.

В связи с этим у детей может формироваться страх перед социальным взаимодействием и отторжение его. По данным нашего опроса 15 % детей с проблемами в общении испытывают страх перед образовательным процессом, десятая их часть не готова участвовать в жизни класса и школы. И, по нашему мнению, главным человеком, помогающим преодолеть данные страхи может и должен стать учитель. Сами учителя (75 %) также испытывают затруднения в обучении школьников по тем же причинам.

На вопрос: «Как вы думаете, что может повлиять на прогресс в обучении детей с трудностями в знании русского языка?», результаты по группам респондентов распределились следующим образом:

- Все учителя (100 %) считают, что помочь в решении проблемы может общение в семье на русском языке;
- Большая половина школьников (65 %) склоняются к мнению, что требования педагогов необходимо смягчить;
- Восемьдесят процентов родителей – мигрантов считают, что для их детей достаточно и базового уровня овладения образовательными программами. На наш взгляд, на лицо – конфликт интересов.

Если подвести краткий итог диагностики, то проблемы в обучении школьников из семей вынужденных мигрантов, можно условно разделить на 3 группы:

- проблемы языковой направленности (низкий уровень владения русским языком);
- проблемы этнических культур (народные и семейные традиции);
- проблема семейного характера (язык общения в семье, участие/не участие родителей в образовательном процессе). На наш взгляд, это проблема самая трудноразрешимая. Она гораздо серьезнее, чем может показаться, так как родители подобных детей дома общаются на родном языке и зачастую бывают замкнуты в среде своих соотечественников, проживающих в Пензе.

А после опроса всех учителей на вопрос: «Готовы ли вы лично к обучению детей из семей мигрантов?» (имелось ввиду, владеют ли учителя специальными программами, технологиями, приемами обучения таких детей.) Все 100% опрошенных ответили «нет».

Если подвести некоторые итоги исследования, то можно говорить о необходимости не только в разработке программ для учителей и курсов подготовки, но и в создании устойчивой системы взаимодействия, моральной готовности учителя. В систему психолого-педагогического взаимодействия необходимо включать не только детей, но и семьи таких обучающихся, непосредственно родителей школьников, чему и будет посвящен этап моделирования и формирования системы социально-педагогического взаимодействия с детьми из семей мигрантов и с их родителями в общеобразовательной школе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 // СПС «КонсультантПлюс». – URL: <http://www.consultant.ru>
2. Мали, Н. А. Особенности школьной адаптации детей из семей вынужденных мигрантов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Мали Н. А. ; Саратов. гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского. – Пенза, 2017. – 25 с.

УДК 376.64

Виктория Денисовна Чекулаева

г. Пенза, e-mail: semikolenova.victoria@yandex.ru

АНАЛИЗ ПРАКТИЧЕСКОГО ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ

Приоритетным направлением государственной политики России в области образования в настоящее время является организация инклюзивного образования. Одной из важных проблем образования в обществе со сложной стратификационной структурой является его доступность для ряда социальных групп, имеющих невыгодные стартовые условия. Среди них особое место занимают дети-инвалиды

Инклюзивное образование интенсивно входит в практику современной школы ставит перед ней много сложных вопросов и новых задач. Инклюзия охватывает глубокие социальные процессы школы: создается моральная, материальная, педагогическая среда, адаптированная к образовательным потребностям любого ребенка. Таковую среду возможно

создать только при тесном сотрудничестве с родителями, в сплочённом командном взаимодействии всех участников образовательного процесса. В такой среде должны работать люди, готовые изменяться вместе с ребенком и ради ребенка, причем не только «особого», но и самого обычного.

Пензенская область имеет опыт совместного обучения инвалидов и лиц, не имеющих нарушений развития во многих общеобразовательных организациях. В 2016/2017 учебном году в 125 (38,8 %) общеобразовательных организациях инклюзивно обучалось 467 детей с ограниченными возможностями здоровья (с нарушениями речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития, расстройствами аутистического спектра).

Обучение и коррекция развития детей с ограниченными возможностями здоровья осуществляется по адаптированным образовательным программам, разработанным на базе основных общеобразовательных программ с учетом психофизических особенностей и возможностей таких обучающихся.

Для создания условий получения инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в Пензенской области формируется сеть базовых образовательных учреждений, реализующих образовательные программы общего образования, обеспечивающих совместное обучение инвалидов и лиц, не имеющих нарушений развития.

Система инклюзивного образования только начинает своё развитие в нашей стране, однако мы уже можем привести некоторые примеры её успешного внедрения.

Одним из таких примеров школы, которая реализует инклюзивную практику, выступает средняя общеобразовательная школа № 27 г. Пензы. Практику инклюзивного образования школа № 27 начала в 2002 году, когда впервые был открыт набор в единственные в городе специализированные классы для детей с нарушениями зрения. Постепенно каждая параллель пополнилась специализированными классами для слабовидящих детей.

С 2007 года в школе работает кабинет охраны зрения, оснащенный современным офтальмологическим оборудованием. Ведет прием врач-офтальмолог. Во второй половине учебного дня для учащихся специализированных классов для обучающихся с нарушением зрения медсестра-ортоптистка проводит занятия по развитию зрительного восприятия.

В 2012 года МБОУ СОШ № 27 г. Пензы стала участником программы «Доступная среда».

В 2016 году в школе впервые был сформирован ресурсный класс для детей с расстройствами аутистического спектра.

Также в школе создана служба, осуществляющая психолого-медико-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья, которая ведет ребенка на протяжении всего периода его обучения

Основными направлениями работы службы сопровождения в течение всего периода обучения являются:

1. Диагностика познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер личности учащихся.

2. Аналитическая работа.

3. Организационная работа (создание единого информационного поля школы, ориентированного на всех участников образовательного процесса – проведение школьных психолого-медико-педагогических консилиумов, больших и малых педсоветов, обучающих семинаров, совещаний с представителями администрации, педагогами и родителями).

4. Консультативная работа с педагогами, учащимися и родителями.

5. Профилактическая работа (реализация программ, направленных на решение проблем межличностного взаимодействия).

6. Коррекционно-развивающая работа (индивидуальные и групповые занятия с учащимися, испытывающими трудности в школьной адаптации).

На сегодняшний день для обучения детей с инвалидностью, ограниченными возможностями здоровья в образовательном учреждении имеются все необходимые условия: архитектурные, специальное оборудование, научно-методическое обеспечение инклюзивного образовательного процесса, кадровое обеспечение, программно-методическое обес-

печение образовательного и воспитательного процесса: адаптированные общеобразовательные программы для обучающихся с ОВЗ.

Еще одним примером выступает МБОУ школа № 4 им. Е. Родионова города Кузнецка, которая 2012 году стала участником государственной программы «Доступная среда» и включена в число базовых образовательных учреждений области, обеспечивающих инклюзивное образование. На 2017/2018 учебный год в школе обучается 8 детей-инвалидов, из них 7 учащихся обучаются по общеобразовательным программам, к ним применяется индивидуальный подход в обучении.

На базе школы имеется сенсорная комната, которая задействована для проведения специальных занятий с детьми, обучающихся в начальном звене и имеющих отклонения в психо-физическом плане: повышенная возбудимость, нарушение тактильных реакций. Занятия проводит инструктор по физической культуре, имеющий опыт работы в данном направлении и соответствующие практические навыки.

Также на базе школы осуществляется психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ. Сопровождение курируют: психолог, логопед, классный руководитель, учитель-предметник. В рамках должностных обязанностей каждый из участников образовательного процесса составляет план работы по сопровождению обучающихся. Организация сопровождения включает в себя работу психолого-медико-педагогического консилиума; выполнение рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии; оказание психологической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья; организация индивидуальных педагогических маршрутов; организация педагогического взаимодействия. В системе работы следующие формы:

- 1) проведение индивидуальной работы с учащимися и их родителями: тематические беседы, посещение семей, подготовка рекомендаций;
- 2) проведение малых педагогических советов;
- 3) разработка методических рекомендаций учителю;
- 4) диагностика, коррекция, профилактика;
- 5) обследование школьников по запросу родителей;
- 6) оказание психологической поддержки педагогам.

Программа инклюзивного образования работает в России не так давно. Соответственно нам рано ещё делать глобальные выводы о том, насколько она успешна и оправдала ли возложенные на неё задачи. Вместе с тем, первые результаты достаточно обнадеживающие. Опыт средней общеобразовательной школы № 27 г. Пензы и школы № 4 г. Кузнецка показывает, что данная система может быть вполне успешной при правильном подходе и техническом оснащении школы.

УДК 373.2.02

Валерия Дмитриевна Черенкова

г. Пенза, e-mail: ms.chery@list.ru

СКАЗКА КАК ТРАДИЦИОННОЕ СРЕДСТВО ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

На сегодняшний день инновационные технологии применяются в разных областях жизни и развития детей дошкольного возраста. Но в каждой новой разработке безусловно лежит основа, которая является помощником для решения многих практических задач, связанных с обучением и воспитанием дошкольников. Этим универсальным и актуальным в жизни детей и их родителей инструментом является – сказка.

С этим жанром дошкольники знакомятся с раннего детства. Сказка особенно интересна детям, она привлекает их своей композицией, волшебными героями, выразительностью языка, динамичностью событий. Она содержит обучающий, воспитывающий и развивающий потенциал, тем самым имея очень большое значение в работе педагогов. Именно через сказки у дошкольников могут формироваться нравственные представления,

моральные ценности, развиваться логика, память, мышление, речь, воображение, повышаться творческая активность. В сказках оживают геометрические фигуры, математические знаки, числа, цифры. Вместе с новыми героями у ребёнка не только развиваются познавательные процессы, но и формируются нравственные качества, моральные ценности. При знакомстве со сказками основное внимание уделяется глубокому пониманию преподносимой информации, активному и сознательному усвоению материала. В ходе работы с ней дети запоминают волшебных героев, обыгрывают сюжеты, одновременно выполняя задания математического плана и усваивая новые знания.

Сказка – хороший инструмент для развития внимания у дошкольников. В старшем дошкольном возрасте изменения касаются всех видов и свойств внимания. Основная линия развития внимания у дошкольника связана с тем, что дети все в большей мере начинают управлять своим вниманием, сознательно направлять его на определенные предметы и явления. При прослушивании дидактической сказки ребёнок переключает свое внимание с одного сложного объекта на другой.

В старшем дошкольном возрасте память постепенно превращается в особую деятельность, которая подчиняется специальной цели запомнить. Ребенок начинает понимать указания взрослого в отношении того, что запомнить и припомнить, как использовать приемы и средства запоминания. Однако произвольное запоминание у старших дошкольников продолжает оставаться, главным образом, механическим. Оно осуществляется при помощи повторений, но от повторения вслух дети переходят к повторению шепотом или «про себя».

В сказках разворачиваются яркие сюжеты, запоминающиеся герои, с помощью которых ребёнок быстро запоминает материал. Дошкольники проявляют интерес через сказку к звуковой стороне слов, эмоциональным отношением к ним, с их включенностью в игровую деятельность.

Для развития смыслового запоминания, основанное на установлении содержательных связей между частями запоминаемого материала, между запоминаемым материалом и элементами прошлого опыта, хранящимися в памяти.

В старшем дошкольном возрасте становится возможным смысловое запоминание, основанное на установлении содержательных связей между частями запоминаемого материала, между запоминаемым материалом и элементами прошлого опыта, хранящимися в памяти. Так, в авторских дидактических сказках имеется своя тематика, герои, которые на протяжении всего цикла сказок вместе с ребёнком преодолевают разные препятствия. Поскольку преобладающим видом памяти у старших дошкольников является образная память, наиболее подходящим материалом для использования в смысловом запоминании в этом возрасте служат сюжетные картинки, предложенные к сказкам.

Сказка является незаменимым помощником для развития мышления у ребёнка старшего дошкольного возраста. В дошкольном возрасте мышление основывается на представлениях. Оперирование образами, воображение действий героев сказки. Так, одним из заданий сказки является то, что ребёнок может продолжить сказку сам, продумать поступки героев в будущем.

В сказках старший дошкольник активно рассуждает про действия героев, про их поступки, слова через рассуждение вслух, сопоставление и обобщение фактов, перебор возможных вариантов, аргументирование, обоснование выводов, использование аналогии, объяснение неизвестного с помощью известного, использование своего непосредственного чувственного опыта.

В основе возникновения рассуждений лежит стремление дошкольника найти целесообразность в устройстве действительности, определить назначение предметов, выявить наличие связей между внешними признаками и назначением объекта.

Слушая сказки, дошкольники представляют образы главных героев, их действия, голоса. По сюжету сказок дети могут разыгрывать миниатюры, одновременно решая логические задачи, примеры; производить сравнения множеств, геометрических фигур, усваивать пространственные и временные представления и т. д.

В дошкольном возрасте ребёнку многие понятия ещё недоступны в измерениях логического мышления. Однако новые словесные определения могут быть вполне осмысленны и функциональны, если имеют образно-символические обозначения внутри про-

странства сказки. Все символы, обозначения, понятия оживают в сказочном мире. В сказках постоянно происходят разнообразные превращения времени и пространства, что позволяет ребенку обнаружить их существование и осознать свои взаимоотношения с ними.

Удивительной, яркой, запоминающейся может стать непрерывная образовательная деятельность при включении в неё сказочного сюжета. Особенность сказочного сюжета, героями которого, являются математические понятия, состоит в том, что все действия этих «героев» строго соответствуют свойствам представляемых математических понятий. Поэтому важно, чтобы в сказке присутствовала правильная трактовка нового материала, представленная дошкольникам.

В качестве примера одной из авторских дидактических сказок охарактеризуем авторскую сказку «Про сестриц-цифриц и их дружбу». С помощью данной сказки дети усваивают понятия «цифра» и «число», а также учатся их различать. Сказка может быть использована в работе с детьми среднего дошкольного возраста. Главными героями сказки выступают сёстры – цифры. Каждой сестрице дано имя, которое переключается с цифрой. По сюжету сказки объяснение математических представлений и понятий объединяется с рядом проблемных ситуаций. Слушая увлекательную историю и переживая с героями все их необыкновенные приключения, дошкольники одновременно включаются в решение целого ряда сложных математических задач, учатся рассуждать, логически мыслить. В ходе увлекательных игр сестры-цифры встают в пары и образуют числа. Примерами таких игр являются известная игра «Ручеёк», «Подбери пару для сестрицы», «Помоги сестрицам собрать ягоды», «Каждый на своём месте», «Сложи весёлые пары», «Разбей на волшебные группы». Так в игре «Ручеёк» сестрицы-цифрицы объединяются друг с другом парами и образуют число, обозначающее количество предметов, которые представлены на картинке; в игре «Помоги сёстрам собрать ягоды» дети собирают ягоды, затем подсчитывают их количество и выбирают карточку с соответствующей цифрой. С помощью представленных математических игр дети знакомятся с приёмами последовательного наложения и приложения предметов одной группы с предметами другой, учатся составлять группу из однородных предметов и выделять из неё один предмет, учатся счёту. В процессе чтения сказки дошкольники вспоминают числа и проговаривают их вслух. После прочтения произведения выполняют задания на закрепление материала.

Работа с данной сказкой рассчитана на три непрерывных образовательных деятельности. В ходе первой происходит знакомство детей с героями сказки и её сюжетом, а также уточнение понятия «цифра». В ходе второй – дошкольники повторяют сказку и пройденный материал. С этой целью детям предлагаются карточки с изображением предметов для счёта и картинки с цифрами: дошкольники выполняют новые задания, направленные на повторение цифр и знакомство с новым числом. Третья НОД направлена на закрепление материала по данной математической сказке: дошкольники выполняют задания, после чего дают объяснение «Чем цифра отличается от числа и чем число отличается от цифры». В заключение детям предлагается проиграть в сказку по ролям, так как вживаясь в события сказки, ребенок сам становится ее действующим лицом. При этом повышается познавательная активность: он стремится вмешаться в ситуацию и повлиять на неё, запоминает не только события в математической сказке, но и усваивает новый материал. При обыгрывании сюжета математической сказки, у детей также повышается речевая активность, происходит обогащение словаря.

Кроме представленных видов работ со сказкой можно использовать составление продолжения или совместное сочинение сказки с детьми. Что способствует развитию мышления, воображения и творческих способностей дошкольников. Если творчество становится востребованным, это рождает состояние успеха, а также позволяет привить ребенку вкус к самостоятельным рассуждениям, которые способствуют развитию математического мышления и стимулируют мыслительный процесс.

Таким образом, сказка является традиционным эффективным средством развития внимания, памяти, речи, мышления у детей дошкольного возраста. Дошкольники любого возраста очень любят сказки, они им понятны и знакомы, герои сказок любимы детьми. В авторской дидактической сказке собрана вся палитра образовательных областей, в результате чего ребёнок не просто изучает разные понятия и усваивает представления, но и впитывает полезную информацию для дальнейшей учебной деятельности в школе.

Татьяна Анатольевна Шипилкина

г. Пенза, e-mail: kaf_muz@mail.ru

МУЗЫКАЛЬНО-КРАЕВЕДЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ В СОДЕРЖАНИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Современный период развития отечественной педагогики характеризуется повышенным интересом к проблемам регионализации образования. В связи с этим изучение различных сторон исторического прошлого своего края, в том числе наследия его духовной культуры является важнейшей педагогической задачей. Назрела необходимость поиска новых путей формирования личности современного педагога, способного ориентироваться в поликультурном мире.

Общепризнанным является тот факт, что каждый субъект деятельности, партнер общения как носитель определенной культуры взаимодействует с другими людьми в соответствии с нормами, традициями, образом мира и мироощущением, присущим народу, представителем которого он является. Следовательно, музыкальная культура иной страны воспринимается через призму национальной музыкальной культуры. «Ценности национальной музыкальной культуры, равно как и общечеловеческие ценности, – это призма, сквозь которую можно воспроизводить исторически результативную, творческую музыкальную деятельность людей, вырабатывать мировоззренческие ориентиры личности и ее аксиологические доминанты» [2, 80].

Несмотря на ценность и высокохудожественность музыкального материала родного края, который мог бы быть использован, он не занимает должного места в учебно-воспитательном процессе школы и вуза, не отражен во многих региональных программах, слабо представлен в методической литературе, учебных пособиях. Между тем краеведческий музыкальный материал в силу своей доступности, наглядности, локальной закреплённости является действенным средством развития личностных качеств у будущих педагогов. Следовательно, возникает необходимость подготовки квалифицированных педагогических кадров, обладающих глубокими знаниями истории музыкальной культуры, в том числе родного края, широкой музыкальной эрудицией, которая позволяет правильно ориентироваться в проблемах музыкальной этнографии края, этнопедагогики и этнопсихологии народов, живущих в нем.

Известно, что во всех регионах России имеются своеобразные и глубокие пласты национальной музыкальной культуры, включающие в себя оригинальные сочинения местных авторов, фольклор, историко-архивные данные, связанные с жизнью и творчеством выдающихся музыкантов – уроженцев края. Материалы музыкально-этнографических экспедиций последних десятилетий свидетельствуют о богатейшем наследии народного музыкального творчества Пензенской области. Как и много лет назад, в деревнях и селах края можно услышать и записать замечательных мастеров исполнителей, сохранивших чрезвычайно богатый и красочный музыкальный фольклор. Однако они почти не применяются в практике работы школ. Между тем, появление нового материала о музыкальной культуре края в школах обуславливает расширение содержания и структуры музыкально-педагогической деятельности учителя включением в нее музыкально-краеведческой работы, ибо изучение региональной культуры как «живого» искусства, возможно только в ракурсе краеведения через создание педагогических условий для исследовательской деятельности обучающихся.

Пензенская область по составу населения многонациональна. Здесь проживают представители славянских, финно-угорских и тюркских народов. Четыре столетия характерного быта и обрядов создали самобытную песенную культуру Пензенского края, вобравшую в себя черты мордовской, татарской, русской, чувашской, удмуртской традиционных культур, и проявляющуюся в определенных песенных жанрах [1]. В настоящее время стоит проблема сохранения этой культуры.

Исследуя особенности бытования пензенского музыкального фольклора, ученые-фольклористы (Н. Н. Гилярова, А. Г. Тархов, Т. М. Ананичев и др.) указывают на то, что

на территории Пензенского края встречаются практически все жанры народных песен, имеющие место в традиционной музыкальной культуре. Исключение составляют былины, которые в Пензенской области не встречаются.

Наиболее древний пласт представляют собой календарные песни. Для Пензенской области календарная обрядность – один из показателей музыкального диалекта. Помимо календарных и свадебных песен на территории Пензенской области до сих пор сохранились и лирические песни. Они представляют собой поздний по происхождению пласт, причем певцы почти не разделяют русскую песенность от песенности других этносов, ставя на первое место красоту звучания. При этом надо отметить, что лирические песни, бытующие в Пензенской области, в большинстве своем имеют русское происхождение.

И конечно нельзя оставить без внимания и тот факт, что повсеместно можно встретить исторические, шуточные, игровые, хороводные и колыбельные песни. Огромный интерес представляют и семейно-бытовые песни и детский фольклор.

Что касается профессиональной музыкальной культуры, то ее летопись неотрывно связана с такими именами как А. А. Архангельский, Ф. П. Вазерский, О. В. Гришин, А. Н. Карасёв, А. В. Касторский, А. И. Мозжухин, А. С. Турищев, П. А. Хохлов и др. «В Пензе – вся история России...» – сказал о нашем городе поэт Евгений Евтушенко. И это действительно так. Имена полутора тысяч деятелей российской культуры связаны с историей Пензенского края.

Безусловно, музыкальная культура любого края достойна сохранения, изучения, возрождения древних традиций, а музыкально-краеведческий материал должен использоваться в учебно-воспитательном процессе школ. Человек воспитывается в определённой, сложившейся веками культурной среде, незаметно вбирая в себя не только современность, но и прошлое своих предков. Поэтому состояние и особенности музыкальной культуры края, в условиях которой протекает жизнь и пополняется эстетическая культура школьников, не могут не учитываться в учебно-воспитательном процессе школы.

В то же время решение этих актуальных задач всецело зависит от готовности педагогов-музыкантов практически реализовать данные направления работы.

Проведенные с учителями музыки анкетирования и беседы выявили, с одной стороны, крайне слабое, поверхностное их знание о традициях музыкальной культуры региона, с другой – большую заинтересованность учителей в приобретении таких знаний, их желание обогатить свой опыт новыми компонентами.

Одним из эффективных путей изучения регионального музыкально-культурного наследия является самостоятельная научно-исследовательская работа студентов. Перед студентами открывается возможность сделать пусть небольшие, но самостоятельные открытия, ликвидировать некоторые из многочисленных «белых пятен» в истории музыкальной культуры своего края (области, района, города).

В ходе выполнения таких работ происходит обогащение исследовательского опыта студентов.

Помимо реферативно-теоретической части, студентам предлагается включать в их работы методические разделы, посвященные использованию выявленных и изученных материалов в практической работе со школьниками. В таких разделах рекомендуется помещать разработки уроков, бесед, лекций-концертов, музыкально-краеведческих экскурсий и других форм классной и внеклассной работы с учащимися.

В связи с этим используются следующие виды музыкально-краеведческого материала: музыкальный фольклор родного края; материалы о жизни и творчестве выдающихся музыкантов-земляков; материалы о жизни и творчестве выдающихся музыкантов, которые, не будучи уроженцами данного края, тем или иным образом связаны с ним; материалы об истории музыкальных учебных заведений и учреждений культуры края; материалы о видных местных музыкантах края, материалы о музыкальной культуре родного края различных исторических эпох.

Таким образом, в заключении можно сказать, что музыкально-краеведческая работа весьма разнообразна, может носить исследовательский, просветительский, прикладной, образовательный, воспитательный характер и вместе с тем решать следующие конкретные задачи:

- углубленное знакомство с региональными музыкально-культурными и музыкально-образовательными традициями;
- обогащение общей духовной и профессионально-педагогической культуры студентов, воспитание исторического сознания, совершенствование самостоятельных исследовательских навыков;
- овладение учебным содержанием, методами и формами работы с учащимися на уроках, на внеклассных мероприятиях, а также в детских творческих коллективах;
- ориентация в соответствующей научной, методической литературе и нотных изданиях.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гилярова, Н. Н. Четыре столетия пензенских песен / Н. Н. Гилярова // Живая старина. – 1993. – № 5-6.
2. Кобозева, И. С. Национальная музыкальная культура личности как социально-педагогический феномен / И. С. Кобозева // Фундаментальные исследования. – 2009. – № 3. – С. 80–81.

УДК 376.4

Игорь Олегович Ширшов

пос. Сахзавод, Пензенская обл., e-mail: shirshigor@yandex.ru

ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИАЛЕКТИКИ В ШКОЛЕ

Данная проблема является актуальной в процессе преподавания социально-гуманитарных наук, в частности, истории. Рассмотрим термины, используемые в данном исследовании.

Диалектика – наука о причинах и следствиях. Как правило, одна причина порождает множество следствий, следовательно, чтобы решить проблему нужно бороться с причиной, а не последствиями.

Концентрация богатств – процесс ограбления организованным меньшинством неорганизованного большинства.

Социальная база – слои населения, которым служит государство.

Согласно первому руководителю социалистического государства В. И. Ленину: «Государство – есть машина для поддержания господства одного класса над другим» [1, 45].

У учеников средней общеобразовательной школы, зачастую, может складываться впечатление, что причин упадка государств много. Данное исследование призвано доказать, что причина всегда одна, то, что навязывается ученикам под «причинами», на деле является последствиями. Именовать последствия «причинами» выгодно, так как позволяет отвлечь человека от главной борьбы, борьбы с одной причиной, борясь с последствиями, человек будет вечно напоминать лесника, тушащего пожар, вместо того, чтобы найти поджигателей. Зачастую, гражданам навязывают борьбу не с причиной, а со следствиями (последствиями данной причины). Например, фермеру выделяют денежное пособие на производство мясной продукции в экономической системе, где налоговая нагрузка призвана уничтожить всякое производство (в странах с высоким налогом на добавленную стоимость, НДС), естественно, денежное пособие не поможет наладить нормальное производство. Если бы государство боролось с причиной, создавало экономику производства, то никаких грантов фермеру не нужно было бы, он бы сам зарабатывал, сам развивался, мог сам производить и не просить подачек и льгот. Гражданину нужно научиться бороться с причиной, а не следствиями.

Упадок и крушение Римской империи, возможно, свести к одной причине. Выдвинем догматически главную причину упадка любых, ЛЮБЫХ государств – сужение социальной базы из-за концентрации богатств, приводящих к росту социального неравенства и диалектически докажем верность данной причины.

Б. Ш. Окуджава: «Вселенский опыт говорит, что погибают царства не оттого, что тяжек быт или страшны мытарства. А погибают оттого (и тем больней, чем дольше), что люди царства своего не уважают больше» [2, 199].

Внешние враги. Самая популярная версия относит гибель Римской империи к 410 г. нашей эры, когда на территорию Рима вторглись готские племена под предводительством Алариха. Однако, по мнению многих исследователей, в частности, российского автора общеобразовательного учебника Н. В. Загладина, падение Рима началось гораздо раньше, и было вызвано не только такими очевидными причинами, как набеги внешних агрессоров. Начало кризисных явлений в Римской Империи отмечается еще в III веке, после того как глубоко изменилась политическая, экономическая, религиозная и культурная жизнь римлян [3, 177]. До тех пор, римляне успешно отражали набеги варваров, но в 476 году рядовые римляне не стали защищать город, они молились в храмах, а рабы открыли ворота Алариху. С чем это связано как не с заинтересованностью в защите своего государства? Рим никто не стал защищать. Знаменитое германское племя Вандалов, численностью 80 тысяч, проскакало 3-миллионную римскую Африку, не встречая сопротивления [3, 178]. Почему? Может никто не хотел защищать римское государство?

Отсутствие сильного лидера. В римской империи стала наблюдаться частая смена императоров, правителей областей, не обладавших политической силой. Среди власти появляются представители не римских национальностей, что тоже снижает авторитет и уничтожает патриотическую идею. Римляне не были заинтересованы служить своему отечеству, так как все материальные богатства все равно доставались бы правящей группе, а кумовство мешало продвижению по карьерной лестнице: трудно было попасть в привилегированное меньшинство по причине зарезервирования мест для родственников правящей группы (страты). Таким образом, сужение социальной базы привело к снижению карьерной мотивации, что вылилось в отсутствие сильных лидеров, заинтересованных двигаться самим, так и двигать за собой массы. Отсутствие сильного лидера это не причина, а следствие экономического процесса концентрации богатств, усложнившего карьерный рост.

Варваризация. Значительную долю населения Рима в период упадка составляли представители варварских племен. Рим вынужден поддерживать с варварами мирные отношения, так как значительная часть армии формировалась из их рядов, правителям легче и дешевле нанимать варваров в армию, чем римлян. Отсюда новый кризис. Сами римляне не хотели служить своему отечеству. Смысл служить, если постоянно растут налоги, богатства достаются правящему слою. Варваризация это не причина, а следствие экономического процесса концентрации богатств. Римляне не желали более служить власти, которая их «обдирает как липку».

Кризис армии. Из-за концентрации богатств большую часть жалованья и довольствия солдат присваивали себе военачальники (легионеры им строили дачи), поэтому низшие чины были крайне деморализованы, учащались случаи мародерства и дедовщины. Иногда эти явления связывают с таким движением, как *пацифизм*. Однако главная причина кризиса – разрушение профессиональной армии из-за комплектования бедняками, а не гражданами. Бедняков стало много, а граждан становилось все меньше. Кризис армии это не причина, а следствие экономического процесса концентрации богатств.

Рабовладельцы и рабы. Официальная версия школьных учебников: Рим погубил рабовладельческий строй [3, 179]. Рост степени концентрации богатств усиливал антагонизм между двумя группами (богатые становятся богаче, бедные становятся беднее). Усиление противоречий между рабами и рабовладельцами это не причина, а следствие экономического процесса концентрации богатств.

Отсутствие системы майората. Все будущие мамы и папы читаем. «Майората» – старший сын наследует всю собственность. Правящий слой был заинтересован в таком порядке наследования, когда наследники делили собственность поровну, т.е. в отсутствии майората. Это приводило к дроблению собственности и к отсутствию конкуренции богатым. Отсутствие обязательного майората это не причина, а следствие экономического процесса концентрации богатств, упрощающего ограбление мелких собственников по причине дробления владений при наследовании. Поэтому отдаем все наследство одному!

Демографический кризис. Демографический кризис это не причина, а следствие экономического процесса концентрации богатств, бедные не могут обеспечить здоровую выживаемость потомства.

Социальный кризис. Одновременно падает авторитет правящих кругов и возрастает авторитет капитала, самых богатых людей в стране. Увеличивается количество государственных служащих, растёт бюрократический аппарат (чиновники), усиливается коррупция. Средний класс постепенно разоряется, приходит в упадок городская культура, производство и торговля, возникают массовые беспорядки (митинги). Концентрация богатств приводит к падению заинтересованности большинства, уже неимущего, в защите своего государства.

Христианство. Исторически христианство – религия бедных, Иисус был пастухом и плотником. Христианство возникло в I веке как ответ на концентрацию богатств (древний коммунизм). Иисус призывал выгнать «фарисеев» (торговцев, а значит богатых) из храмов и отдать храмы общине. В конце IV века произошло разграбление языческих храмов при Феодосии Великом. Бедняки грабили богатые храмы под прикрытием их «язычества». Бедняков-христиан стало так много из-за концентрации богатств, что императоры признали христианскую религию. Еще более губительным было наличие внутри христианского учения разнообразных течений. Они вносили смуту и раздор, разъединяли народ, заставляли его сомневаться.

Таким образом, распад Римской империи обусловлен противоречиями. Сама власть была виновата в крушении государства, нескончаемая гонка за богатствами, концентрация богатств в узких кругах, привела к тому, что государство стало главным бандитом для населения.

Находите главную причину всех несчастий и боритесь с ней, вам нарочно будут навязывать борьбу с последствиями, борьба с последствиями ни к чему не приведет. Вместо того, чтобы перестать пить, вы будете лечить печень. Вместо того, чтобы хорошо жить, вы будете больше работать, а не добиваться справедливой оплаты труда и уменьшения рабочего времени.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Розин, Э. Л. Ленинская мифология государства / Э. Л. Розин. – Москва : Юристь, 1996. – 320 с.
2. Саукова, И. И. Булат Окуджава. Стихотворения / И. И. Саукова. – Москва : Эксмо, 2017. – 384 с.
3. Загладин, Н. В. Всеобщая История с древнейших времен до конца XIX в. : учеб. для 10 класса общеобразовательных учреждений / Н. В. Загладин. – Москва : Русское слово, 2013. – 432 с.

УДК 947(471.327)

Иван Фёдорович Шувалов

г. Пенза, e-mail: elshanets@gmail.com

Лада Николаевна Живаева

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

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В. Г. БЕЛИНСКОГО В НАЧАЛЕ XXI СТОЛЕТИЯ

В начале первого десятилетия XXI-го века развитие университета шло, прежде всего, за счёт появления новых специальностей и направлений подготовки. Так, в 2000-м году были открыты «Изобразительное искусство», «Педагогика и методика дошкольного образования», «Математическое обеспечение и администрирование информационных систем», «Экология», в 2001-м году – «Биохимия»; в 2003-м – «Биология»; в 2005 г. – «Перевод и переводоведение»; в 2008–2009-м – «Народное художественное творчество», «Народная художественная культура».

К 2009 году в университете шло обучение по 31 образовательной программе, из которых 21 были педагогическими направлениями, а 10 – непедагогическими. По сути дела, вуз превратился в гуманитарно-педагогический университет.

В связи с открытием новых специальностей шел и рост контингента студентов (с 8 тысяч в конце XX века до 11370 в 2009 г.). Возрос и профессорско-преподавательский состав, до 714 человек. Увеличилось количество кафедр – с 48 до 63. При этом вырос и качественный уровень профессорско-преподавательского состава. 64,5 % из них были дипломированными специалистами, а 11,3 % (81 человек) – докторами наук, профессорами. В университете в это время работают четыре заслуженных деятеля науки РФ (О. А. Барсуков, В. Д. Бондалетов, В. Н. Хрянин, И. П. Щерблюкин), более 70 почетных работников высшего профессионального образования, 19 мастеров спорта международного класса и мастеров спорта РФ, 3 заслуженных тренера России, несколько человек – заслуженные работники культуры, спорта, учителя и др. – всего около 100 преподавателей, имевших почетные звания и государственные награды. Только академиков и членов-корреспондентов различных академий было несколько десятков человек.

Дальнейшее развитие получила подготовка научно-педагогических кадров в аспирантуре. В университете функционировали 15 научных школ, известных далеко за пределами Пензенской области, работали 4 докторских диссертационных совета. В аспирантуре велось обучение по 26 специальностям в рамках 72 отраслей науки. Научными руководителями аспирантов были 53 доктора наук; 16 кандидатов наук, профессоров; 14 кандидатов наук, доцентов. В период с 2004 по 2009 гг. защитили кандидатские диссертации более 140 человек, а докторские – 27. В юбилейном 2009 году университет пополнился 21 кандидатом наук и 5 докторами наук. Этому способствовала благоприятная обстановка для научной работы и целенаправленная поддержка соискателей ученых степеней со стороны ректората (проректором по научной работе был в это время С.М. Васин). Об этом периоде ректор университета А.Ю. Казаков вспоминал так: «Когда я занял должность ректора (декабрь 1989 г. – И. Ш.), в институте было всего несколько докторов наук... этого было явно недостаточно... Мы наметили программу развития в этом направлении... стали поддерживать соответствующих преподавателей. Тем, кто хотел стать докторами наук, была предоставлена возможность иметь оплачиваемый отпуск для написания докторской диссертации. А те, кто учился в аспирантуре, получали оплачиваемые командировки. И это сказалося: у нас появился не один десяток докторов наук, многие из которых прошли через ступень старшего научного сотрудника, когда человек получал доцентскую зарплату, мог не вести нагрузку, а только заниматься наукой» [1, 338].

На командировки, на научные цели ректорат этого времени не скупился. Некоторые наиболее активные преподаватели были в таких командировках, в том числе и за границей, по несколько раз в год.

Рост науки в университете сопровождался значительным увеличением объема финансирования на эти цели. Так, за 6 лет, с 2005 по 2010 годы, он вырос больше, чем в 20 раз, с 1578,7 тыс. руб. до 32015,68 тыс. руб. Рос и объем грантов, полученных от РФФН: в 2009 г. университет проводил исследования по 11 государственным контрактам в рамках федеральных целевых программ с общим объемом финансирования 10625 тыс. руб. (год назад этот объем был в два раза меньше).

В первое десятилетие XXI века (с 2003 по 2009 гг.) преподаватели университета издали 187 монографий, 302 сборника научных трудов, 798 учебников и учебных пособий, более 7 тыс. научных статей. За эти годы в вузе были организованы и проведены более 500 научных конференций. Так, в 2008 году прошли 42 конференции, в том числе 21 Международная и 17 Всероссийских; в 2011 году – 48, изданы 41 монография и 79 сборников научных статей. В конференциях разного уровня и в разных городах России успешно выступали и студенты университета.

Назовем наиболее значимые научные собрания ученых вуза. Так, 9–11 октября 2002 г. на ФМФ прошла Международная научная конференция по геометрии и анализу с участием ученых из Чехии и Украины (организатор – проф. В. И. Паньженский); 15–21 сентября 2003 года проходил V съезд общества физиологов России, в котором приняли участие 370 представителей из более чем 40 регионов России (организатор – проф. В. Н. Хрянин).

10 ноября 2004 года проходила Международная научно-практическая конференция «Моя малая Родина» с участием ученых из Франции (организатор – проф. В. В. Кондрашин и В. Е. Малазёв, директор Степановской ср. школы Бессоновского района). 18 мая 2006 года в вузе прошла Всероссийская научно-практическая конференция «Функционирование региональных СМИ в современных условиях» (организатор – проф. И.Ф. Шувалов). 18 мая 2009 года состоялась Международная научно-практическая конференция «Русский язык: проблемы функционирования и методики преподавания на современном этапе». Организатором мероприятия выступила кафедра русского языка как иностранного (заведующая – доцент Т. И. Суркова). В сборнике, выпущенном к началу конференции, представлены материалы 218 представителей из 16 стран Европы, Азии, Африки, Северной Америки. Из России были участники из 37 городов разных регионов. Необычность этой конференции в том, что кафедра работает не с русскими, а иностранными студентами, прибывающими на обучение в педуниверситет более чем из полутора десятков стран (в 2009/2010 учебном году в университете обучались более 120 таких студентов). Некоторые результаты работы этой кафедры таковы. Кандидатами наук в эти годы стали трое выпускников-иностранцев: китаянка Ван Минцы, которая является деканом факультета русского языка Линьинского университета провинции Шандун; вторая – Лю Ин работает в Министерстве образования Пекина. Выпускник университета КерамиЮнал защитил диссертацию в Уфе и является профессором русского языка и литературы в университете Стамбула (Турция) [1, 288].

К научно-педагогическим достижениям этих лет можно отнести и выход двух книг – «Пензенской энциклопедии» [2] и «Энциклопедии ПГПУ им. В. Г. Белинского» [6].

«Пензенская энциклопедия» вышла в свет в 2001 году. Среди ее авторов (более 500 чел.) – 71 преподаватель университета, из которых 11 – заведующие отраслевых редакций и отделов энциклопедии (48 %). Главным редактором ее является доктор филологических наук, профессор педуниверситета К. Д. Вишневецкий, а его заместителем – доктор философских наук, профессор Н. М. Инюшкин.

«Энциклопедия ПГПУ им. В.Г. Белинского» была подготовлена к юбилею вуза – 70-летию со дня его основания. В ней 592 статьи, 230 авторов, преподавателей и работников университета (в абсолютном большинстве!), 330 фотографий, большое приложение. Главный редактор энциклопедии – ректор университета, профессор А. Ю. Казаков.

Что же представлял собой вуз в рассматриваемое время. Институт, а с 1994 года педагогический университет, выдержал невзгоды конца XX начала XXI веков и не только не сократил подготовку учительских кадров, но и, продолжая стабильно работать, впервые в области начал готовить специалистов непедагогического профиля (экономистов, юристов, психологов, журналистов, музыкантов и др.), внедрил платные образовательные услуги. Было налажено научное и деловое сотрудничество с российскими и зарубежными учебными центрами, в том числе и в обучении молодёжи из других стран.

На 1-ое февраля 2009 года в университете на 12 учебных факультетах насчитывалось 11370 студентов (в том числе 5208 человек на заочном отделении), функционировали 63 кафедры. Обучение шло по 33 специальностям на очном и 27 – на заочном отделениях.

Укреплялась материальная база университета: рос парк современных компьютеров; увеличивался ассортимент и объём лабораторного оборудования; сделан капитальный ремонт почти всех учебных корпусов университета; переоборудовано под учебный процесс студенческое общежитие; реконструировался стадион «Труд»; пополнялся книжный фонд библиотеки; отремонтирован спортивно-оздоровительный лагерь «Спутник», достроена биостанция.

В эти годы в университете была усилена работа по формированию всесторонне развитой личности студента. В вузе, прежде всего, проводилась большая и эффективная учебно-воспитательная работа, направленная на бережное сохранение и умножение наработанных в разные годы традиций. Это и День посвящения в студенты, и смотры художественной самодеятельности «Студенческая весна», и «Алло, мы ищем таланты!», и зимние лыжные агитпоходы по районам области, и научные студенческие конференции, и конкурсы, КВНы, шефская помощь детским домам, волонтерское движение, всевозможные встречи, праздники культуры зарубежных стран, представители которых учатся в университете, и многое другое.

Так, в 2010 году проходил 50-ый юбилейный лыжный агитационный поход по районам Пензенской и соседних областей. В нём участвовали 8 отрядов: 200 студентов и 19 преподавателей. Ежегодно увеличивалось количество концертных номеров, представленных студентами на всероссийском уровне и приносивших им победу. Так, студент 1 курса В. Вольников в музыкальном конкурсе в Костроме (май 2006 г.) занял первое место в игре на саксофоне. На 8-ом Международном фестивале-конкурсе молодых исполнителей «Союз талантов России» (Сочи, 2010) ансамбль эстрадной песни «Авеню» ФНСО завоевал Гран-при. Всероссийскую известность получила команда «ВалеонДассон», выступавшая в высшей лиге Международного союза КВН. Её участники Павел Воля и Тимур Керимов (Родригез) стали впоследствии известными представителями шоу-бизнеса.

Значительно усилился интерес студентов к научно-исследовательской работе, к участию в конкурсах разного уровня, где они остаются далеко не на последних местах. Так, студентка ФРЯЛ Кристина Спирина (в 2006 г.) и Елена Водянова (в 2008 г.) стали дипломантами Минобразования РФ на Всероссийском открытом конкурсе на лучшую научную работу. Участвуют студенты этого факультета и в различных творческих конкурсах и фестивалях, таких как Всероссийский поэтический конкурс «Мцыри» (М. Герасимова – 1-е место), Всероссийские конкурсы «С веком наравне» (Е. Васёва – лауреат), «Золотой гонг» (Е. Малышев) и др. Имена лауреатов и победителей этих конкурсов хорошо известны на факультете.

Заметно возросло участие студентов, в том числе и с заочного отделения, в научных конференциях высокого уровня. Так, студенты ФРЯЛ участвовали в работе таких конференций, как Всероссийская «Язык и мышление» (2004 г.), в работе Международной конференции, посвящённой 190-летию со дня рождения М. Ю. Лермонтова (2004 г.), Всероссийской – «Функционирование региональных СМИ в современных условиях» (2006 г.), в 1-й научной конференции студентов и школьников «Языковая политика и молодёжь» (2007 г.), во Всероссийской конференции, посвящённой 200-летию со дня рождения Н. В. Гоголя (2009 г.), на которой с докладами выступили студенты-журналисты 5 курса Елена Богданова и Кристина Мебония. На Всероссийской научной конференции «Экология русского языка» (2009 г.) выступали И. Лобова, Е. Сорокина, Е. Суркова – студенты-журналисты 4-го курса.

Студенты университета регулярно занимали призовые места в конкурсах и чемпионатах регионального и всероссийского уровня. Так, сборная университета по лёгкой атлетике заняла в 2009 году 2-е общекомандное место в зимнем чемпионате России по лёгкой атлетике среди вузов и 3-е место – в летнем чемпионате. Команда пловцов университета стала победителем первой Всероссийской летней Универсиады 2008 года по плаванию. На Олимпийских играх 2004 года студенты ФФК Н. Лаврова и О. Белугина завоевали золотые медали, а в 2012 году Д. Аблязин получил серебряную и бронзовую награды.

Университет по праву гордится своими выпускниками, среди которых есть известные творческие работники, заслуженные тренеры РФ, чемпионы мира и Олимпийских игр, общественные деятели и работники СМИ. Основная гордость вуза – учителя и педагоги, работающие как в Пензенской области, так и за её пределами. Среди них – около 300 заслуженных учителей РФ, более 2850 почётных работников общего и среднего профессионального образования, сотни награждённых орденами и медалями страны.

В 2008 году университет прошел комплексную проверку Рособнадзора РФ и был аккредитован по всем заявленным специальностям и направлениям подготовки, подтвердив статус университета. Кроме того, согласно лицензии Рособнадзора вуз получил право на подготовку бакалавров по 16 и магистров по трём направлениям: биологии, социальной работе, прикладной математике и информатике.

По итогам работы предшествующих лет вуз в 2003 году вошёл в двадцатку лучших педагогических институтов России, а в 2005 году – в число лучших вузов РФ, отобранных независимым общественным советом. В 2006 году Европейской Бизнес-Ассамблеей (Оксфорд, Англия) университету была вручена международная награда «Европейское качество», а его ректор профессор А. Ю. Казаков удостоен Международной награды имени Сократа и был принят в члены Клуба ректоров Европы.

В 2009 году университет стал лауреатом конкурса в номинации «100 лучших вузов России», проводимого независимым общественным советом конкурса «Золотая медаль «Европейское качество», а ректор А.Ю. Казаков удостоен нагрудного знака «Ректор года».

Являясь крупным научным, образовательным и культурным центром региона. Пензенский государственный педагогический университет имени В. Г. Белинского оказывал значительное влияние на формирование социокультурной среды города Пензы и области. Высококвалифицированный и опытный коллектив университета, творчески используя и развивая опыт предшествующих поколений, продолжал плодотворно трудиться и развиваться.

Эти результаты большой и плодотворной работы, как и другие факты интересной и многосторонней жизни университета, отражены в книгах И.Ф. Шувалова – хрониках вуза 2000–2005 и 2006–2012 гг. [4; 5]. Они не претендуют на абсолютно полный охват жизнедеятельности вуза, но, по нашему мнению, дают вполне объективную и достаточно полную картину его функционирования в рассматриваемые годы.

На этом положительном фоне работы университета не вполне понятными и обидными для его профессорско-преподавательского состава и студентов выглядят те усилия, которые предпринимались в эти годы со стороны Министерства образования и науки РФ и некоторых областных структур по присоединению педагогического вуза к Пензенскому государственному университету. Коллектив вуза противился этому. В 2006 году состоялся митинг протеста студентов и преподавателей университета против объединения вузов. Сигналы о слиянии вузов то затихали, то возобновлялись. Особенно усилились они в 2007–2009 годах. Вместе с принуждением к присоединению, по указанию сверху в университете началась оптимизация и реструктуризация его деятельности. Сокращался приём студентов, уменьшалось количество бюджетных мест, ликвидировались некоторые отделы и подразделения, объединялись кафедры и даже факультеты. Проходили увольнения преподавателей. Менялись названия структурных подразделений. Усиливалось давление на руководящий состав университета с целью заставить согласиться на присоединение.

Ректорат во главе с А. Ю. Казаковым, абсолютное большинство преподавателей и студентов сопротивлялись этому слиянию очень разных по своим профилям вузов. Отдельные моменты этой борьбы за самостоятельность вуза показаны в хронике. Они широко обсуждались в средствах массовой информации. Однако, несмотря на все усилия коллектива, самостоятельность вуза отстоять не удалось.

В декабре 2009 года университет отпраздновал 70-летний юбилей. В конце этого же года закончился очередной срок пребывания А.Ю. Казакова на посту ректора университета. Были объявлены выборы ректора. Исполняющим обязанности руководителя вуза назначается доцент, кандидат технических наук В. И. Коротов, работавший до этого доцентом на кафедре общей физики. С февраля 2008 по апрель 2009 года являлся Министром образования Пензенской области, а с декабря 1996 по февраль 2008 года - проректором по учебной работе педуниверситета. При нём структурные преобразования стали проходить более быстрыми темпами.

В день своего назначения 22 декабря 2009 года он объявил об отставке первого проректора, а на следующий день освободил от должности еще трех из семи проректоров и произвел перемещение среди обслуживающего персонала. 20 января 2010 года прошла конференция, которая избрала новый Ученый совет и внесла изменения в Устав университета. Из шести кандидатов, выдвинутых Ученым советом университета на пост ректора вуза, аттестационная комиссия Минобразования РФ в конечном итоге рекомендовала только одного – доктора экономических наук, заведующую соответствующей кафедрой Н. С. Чернецову – и самовыдвиженца В. И. Коротова. Выборы состоялись 17 марта 2010 года. Из 160 присутствующих на конференции делегатов 99 проголосовали за В.И. Коротова и 59 делегатов – за Н.С. Чернецову. 30 марта 2010 года приказом Федерального агентства по образованию (№ 12-01/49) В. И. Коротов, кандидат технических наук, доцент, был назначен ректором ПГПУ.

Последующие 2 года, до присоединения педвуза к Пензенскому государственному университету, проходили под знаком дальнейшей ускоренной оптимизации и реструктуризации его деятельности. Создавалось впечатление, что ректор университета и его команда

не только не сопротивлялись предстоящему объединению вузов, но как бы и способствовали этому процессу.

В ускоренном темпе ликвидировались некоторые структурные подразделения (например, мастерские при кафедре общей физики), отдельные кафедры, объединялись факультеты. Проходила сплошная реорганизация и объединение кафедр. Так, 30 апреля 2012 года были объединены сразу 14 кафедр. Поменялись деканы двух факультетов – ЕГФ и ФФК. В связи с этими событиями в университете, особенно среди преподавателей, создавалась напряженная обстановка, хотя учебно-воспитательный процесс шел по заведенному в предшествующие годы порядку. Проводились многочисленные научные конференции и фестивали науки, проходили презентации выходящих в университете книг, прекрасно выступали на различных соревнованиях наши спортсмены. Например, в городе Угра Смоленской области на Олимпиаде студентов вузов России команда университета заняла 1 место, выиграв 41 медаль: 20 золотых, 12 серебряных и 9 бронзовых. На Лондонской Олимпиаде студент ФФК Денис Аблязин завоевал серебро в опорном прыжке и бронзу в вольных упражнениях. Радовали студенты-участники художественной самодеятельности. Так, Д. Кабунин (1 курс, факультет психологии) стал лауреатом 1 степени среди более 2000 участников в Киеве на Международном фестивале молодых исполнителей («Снова цветут каштаны») (май, 2012 г.). А в ноябре 2011 года ансамбль ФНСО «Авеню» выступал в МГУ им. М. В. Ломоносова на фестивале науки. Как положительный момент в жизни вуза следует отметить и открытие на ИФФ в 2012 году Школы юного журналиста (руководитель – доцент Т. В. Стрыгина), которая продолжает работать до настоящего времени, а на физико-математическом факультете – создание Музея занимательных наук (2011 год, с 2016 года куратор музея – А. А. Киндаев).

Вот, пожалуй, и все приобретения в структуре вуза за последние два года при ректоре В. И. Коротове. Он хорошо подготовил университет к присоединению. Чувствуя, видимо, свою вину в этом процессе (хотя многое от него и не зависело), он не остался после объединения в вузе, а переехал на работу в Москву.

Приказом № 21411/12 ПГУ от 16 октября 2012 года (ректор – профессор В.И. Волчихин) Пензенский государственный педагогический университет им. В. Г. Белинского реорганизован путем присоединения к Пензенскому государственному университету. Так Пензенский педагогический университет прекратил свою самостоятельную деятельность как федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования. А через несколько дней «Университетская газета» сообщила, что директором Педагогического института им. В. Г. Белинского (такое название он получил в структуре ПГУ) назначен кандидат юридических наук, доцент Александр Дмитриевич Гуляков, депутат Законодательного собрания Пензенской области, бывший его Председатель. С этого времени началась новая история этого старейшего учебного заведения Пензенской области.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Пензенский государственный педагогический институт им. В. Г. Белинского. Воспоминания. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2017. – 342 с.
2. Пензенская энциклопедия / гл. ред. К. Д. Вишневский. – Москва : Большая российская энциклопедия, 2001. – 760 с.
3. Сухова, О. А. Классика образования и прорыв к новым технологиям: Пензенский государственный педагогический университет имени В. Г. Белинского в начале нового тысячелетия. 2004–2009 / О. А. Сухова. – Пенза : Изд-во ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2009. – 240 с.
4. Шувалов, И. Ф. Пензенский государственный педагогический университет им. В. Г. Белинского (хроника 2000–2005 гг.) / И. Ф. Шувалов. – Пенза : Изд-во ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2006. – 152 с.
5. Шувалов, И. Ф. Пензенский государственный педагогический университет им. В. Г. Белинского (хроника 2006–2012 гг.) / И. Ф. Шувалов. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2016. – 178 с.
6. Энциклопедия Пензенского государственного педагогического университета имени В. Г. Белинского / под ред. А. Ю. Казакова. – Пенза : Изд-во ПГПУ им. В. Г. Белинского, 2009. – 400 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аверьянова Анна Вячеславовна – старший психолог-инспектор отдела кадров, воспитательной работы, профессиональной подготовки и психологического обеспечения Главного управления МЧС России по Пензенской области, г. Пенза.

Акимова Ирина Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Информатика и методика обучения информатике и математике», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Акимова Марина Сергеевна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза; воспитатель группы продленного дня, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2 г. Нижний Ломов», Пензенская область, г. Нижний Ломов.

Анненкова Анастасия Михайловна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Арехина Дарья Владимировна – ассистент кафедры «Журналистика», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Артемова Серафима Николаевна – кандидат географических наук, доцент кафедры «География», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Бабичева Елена Леонидовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Теория и методика дошкольного и начального образования», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Балашова Оксана Владимировна – учитель-логопед, МБОУ «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи "Мытищинский"», Московская область, г. Мытищи.

Барашкина Светлана Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и методика дошкольного и начального образования», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Беглецова Светлана Викторовна – учитель английского языка, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа им. П. А. Столыпина села Неверкино», Пензенская область, с. Неверкино.

Благинина Татьяна Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Музыка и методика преподавания музыки», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Бобкова Ксения Сергеевна – ассистент кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Богатикова Ольга Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Богородицкая Юлия Сергеевна – магистрант, Пензенский государственный университет; тьютор ресурсного класса, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 50 г. Пензы», г. Пенза.

Болотская Маргарита Павловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Русский язык и методика преподавания русского языка», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Болотский Александр Владимирович – старший преподаватель кафедры «Информатика и методика преподавания информатики и математики», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Борисов Андрей Викторович – кандидат исторических наук, доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Бурханова Алсу Мунировна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Васильева Татьяна Викторовна – заместитель руководителя Департамента образования и науки города Москвы, г. Москва.

Вдовина Элла Леонидовна – кандидат географических наук, доцент кафедры «География», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Вернигора Александр Николаевич – кандидат биологических наук, доцент кафедры «Химия и теория и методика обучения химии», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Викторова Александра Сергеевна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Викторова Елена Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и практика социальной работы», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Власов Вячеслав Алексеевич – кандидат исторических наук, доцент кафедры «История России и методика преподавания истории», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Воеводина Ирина Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Волкова Наталия Валентиновна – кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Химия и теория и методика обучения химии», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Волкова Наталья Игоревна – учитель русского языка и литературы, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 66 г. Пензы», г. Пенза.

Воробьева Кристина Игоревна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Воскресасенко Ольга Александровна – доктор педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Воячек Ольга Станиславовна – старший преподаватель кафедры «Английский язык», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Гаврилкина Мария Алексеевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Гаврилова Маргарита Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры «Информатика и методика обучения информатике и математике», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Гагаев Андрей Александрович – доктор филологических наук, профессор кафедры «Социология», Мордовский государственный университет им. М. П. Огарёва, г. Саранск.

Гагаев Павел Александрович – доктор педагогических наук, профессор кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Гапеенкова Светлана Максимовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольное и дефектологическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Глебова Мария Владимировна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Математическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Гордеева Вероника Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольное и дефектологическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Горланов Геннадий Елизарович – доктор филологических наук, профессор кафедры «Литература и методика преподавания литературы», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Горшкова Татьяна Александровна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Графова Ольга Петровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и методика дошкольного и начального образования», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Грошева Юлия Александровна – учитель английского языка, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 17 города Кузнецка им. Героя Советского Союза Юрия Гагарина», Пензенская область, г. Кузнецк.

Груздова Ольга Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Губанова Ольга Андреевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Губанова Ольга Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Информатика и методика обучения информатике и математике», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Давыдова Татьяна Михайловна – магистрант, Пензенский государственный университет; учитель иностранного языка, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 12 им. г. Пензы В. В. Тарасова», г. Пенза.

Данкова Наталья Станиславовна – старший преподаватель кафедры «Английский язык», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Дашкина Алиса Аббясовна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Диков Андрей Валентинович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Информатика и методика обучения информатике и математике», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Добычина Ирина Олеговна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Догадина Светлана Александровна – магистрант, культорганизатор отдела социальной адаптации и культурно-массовой работы Управления международного образования, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Дунаева Ольга Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Ерёмин Александр Александрович – студент, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Ефремкин Александр Михайлович – кандидат исторических наук, доцент кафедры «Всеобщая история и обществознание», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Жданова Анастасия Андреевна – магистрант, Пензенский государственный университет; учитель-логопед, филиал № 1 МБДОУ «Детский сад № 31 "Волшебная страна"», г. Пенза.

Живаева Лада Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Теория и методика дошкольного и начального образования», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Жидкова Раиса Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Химия и теория и методика обучения химии», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Журавлева Екатерина Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Математическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Замятина Ирина Викторовна – доктор филологических наук, доцент кафедры «Теория и методика дошкольного и начального образования», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Запольская Анна Артуровна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза; МОУ «Средняя общеобразовательная школа им. А. В. Каляпина с. Пригородное», Пензенская область, Сердобский район, с. Пригородное.

Зимина Полина Владимировна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Злыднева Кристина Владимировна – аспирант, заместитель директора Центра культуры, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Зорькина Ольга Владимировна – кандидат технических наук, доцент кафедры «Химия и теория и методика обучения химии», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Иванова Ольга Витальевна – учитель начальных классов, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 26 г. Пензы», г. Пенза.

Игошин Сергей Николаевич – аспирант, Пензенский государственный университет; педагог дополнительного образования, Пензенский колледж архитектуры и строительства, г. Пенза.

Иконникова Анастасия Ивановна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Иноземцев Иван Николаевич – магистрант, Пензенский государственный университет; преподаватель, Пензенский государственный технологический университет, г. Пенза.

Калашникова Светлана Станиславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Канакина Галина Ивановна – кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Русский язык и методика преподавания русского языка», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Карпушкина Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольное и дефектологическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Киреева Валерия Александровна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Климова Светлана Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и методика дошкольного и начального образования», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Князькина Тамара Николаевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Козина Галина Юрьевна – кандидат социологических наук, доцент кафедры «Теория и практика социальной работы», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Козина Татьяна Николаевна – доктор культурологии, доцент, заведующий кафедрой «Изобразительное искусство и культурология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Кондратьева Елена Владимировна – магистрант, Пензенский государственный университет; учитель начальных классов, МБОУ «Средняя школа № 77 г. Пензы», г. Пенза.

Конькова Ирина Анатольевна – магистрант, Пензенский государственный университет; учитель информатики, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 67 г. Пензы», г. Пенза.

Конюхова Мария Сергеевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Корчагина Луника Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Дошкольное и дефектологическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Костина Наталья Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Кочеткова Ольга Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Информатика и методика обучения информатике и математике», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Кочмарева Елена Юрьевна – магистрант, Пензенский государственный университет; воспитатель, ГБНОУ Пензенской области «Губернский лицей», г. Пенза.

Кривенкова Наталья Геннадьевна – аспирант, Пензенский государственный университет; учитель биологии, МБОУ Лингвистическая гимназия № 6 г. Пензы, г. Пенза.

Крохина Елена Сергеевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Крупкина Ирина Сергеевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Крылова Наталья Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Кудашева Татьяна Николаевна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Кузина Юлия Владимировна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Кузнецов Максим Владимирович – аспирант, Пензенский государственный университет; заведующий сектором заочного обучения, Пензенская духовная семинария, г. Пенза.

Кузнецова Мария Ивановна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Кукушкина Жанна Дмитриевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Кулагина Татьяна Владимировна – старший преподаватель кафедры «Теория и методика дошкольного и начального образования», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Купряшина Галина Алексеевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Курмакаева Юлия Гильмановна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Куц Анна Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Лавренова Татьяна Ивановна – кандидат философских наук, доцент, заведующий кафедрой «Теория и практика социальной работы», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Лавриновская Яна Дмитриевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Лагутова Анна Александровна – магистрант, Пензенский государственный университет; учитель иностранного языка, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 65/23 г. Пензы», г. Пенза.

Лазарева Лана Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Лапин Дмитрий Валерьевич – студент, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Ларюшкина Наталья Васильевна – старший преподаватель кафедры «Изобразительное искусство и культурология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Лехов Кирилл Александрович – студент, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Лузан Елена Владиславовна – учитель математики, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 40 г. Пензы», г. Пенза.

Лыгина Марина Аркадьевна – доктор философских наук, доцент, заведующий кафедрой «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Лязина Анастасия Валентиновна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Мали Любовь Дмитриевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Теория и методика дошкольного и начального образования», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Мали Наталья Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Дошкольное и дефектологическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Малышева Дарья Владимировна – магистрант, Пензенский государственный университет; главный специалист-эксперт, Министерство образования Пензенской области, г. Пенза.

Марочкина Елена Юрьевна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Мартюшина Карина Андреевна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Масленцева Анна Александровна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Медник Ирина Станиславовна – магистрант, Пензенский государственный университет; учитель иностранного языка, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 63 г. Пензы», г. Пенза.

Мельникова Екатерина Александровна – магистрант, Пензенский государственный университет; учитель начальных классов, МБОУ «Гимназия № 53 г. Пензы», г. Пенза.

Мельникова Татьяна Григорьевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Мендова Наталия Сергеевна – старший преподаватель кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Мерисева Светлана Викторовна – магистрант, Пензенский государственный университет; учитель начальных классов, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 32 г. Пензы», г. Пенза.

Мешкова Людмила Николаевна – кандидат философских наук, доцент кафедры «Изобразительное искусство и культурология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Миссурагина Валерия Денисовна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Митрофанов Владимир Петрович – доктор исторических наук, профессор кафедры «Всеобщая история и обществознание», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Михалец Ирина Викторовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Монахова Оксана Александровна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Математическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Морозова Валентина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Мясников Андрей Геннадьевич – доктор философских наук, доцент кафедры «Методология науки, социальных теорий и технологий», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Назарова Ольга Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Назирова Регина Ринатовна – магистрант, Пензенский государственный университет; учитель иностранного языка, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 26 г. Пензы», г. Пенза.

Наумова Нина Ильинична – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и методика дошкольного и начального образования», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Никитина Ирина Евгеньевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Никитина Ольга Геннадьевна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Математическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Николаева Ангелина Вячеславовна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Новичкова Анна Сергеевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Обушниковая Мария Дмитриевна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Осипова Наталья Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и методика дошкольного и начального образования», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Панчугова Алина Сергеевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Паньженский Владимир Иванович – кандидат физико-математических наук, профессор, заведующий кафедрой «Математическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Паршина Вера Николаевна – кандидат исторических наук, доцент кафедры «История России и методика преподавания истории», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Перепелкина Лариса Петровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Литература и методика преподавания литературы», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Питанова Марина Евгеньевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Попова Оксана Алексеевна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Пранцова Галина Васильевна – кандидат педагогических наук, профессор кафедры «Литература и методика преподавания литературы», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Растрепина Анастасия Олеговна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Рахматуллаева Галина Мадраимовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Узбекский и русский языки», Университет мировой экономики и дипломатии, Узбекистан, г. Ташкент.

Родионов Михаил Алексеевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Информатика и методика обучения информатике и математике», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Романова Вероника Сергеевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Рябова Галина Николаевна – кандидат исторических наук, доцент кафедры «Изобразительное искусство и культурология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Савчиков Алексей Александрович – студент, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Сафонова Ольга Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольное и дефектологическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Сботова Светлана Викторовна – кандидат культурологии, доцент кафедры «Английский язык», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Семенова Татьяна Семеновна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Дошкольное и дефектологическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Семин Михаил Игоревич – магистрант, Пензенский государственный университет; педагог дополнительного образования, МБОУ «Кадетская школа № 46 г. Пензы. Пензенский казачий генерала Слепцова кадетский корпус», г. Пенза.

Сенаторова Ульяна Викторовна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Сидорова Арина Вячеславовна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Собянина Юлия Владимировна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Солдатова Елена Васильевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Сорокина Марина Валерьевна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Математическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Сохранов-Преображенский Владимир Васильевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Ставицкая Анастасия Евгеньевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Ставицкий Владимир Вячеславович – доктор исторических наук, профессор кафедры «Всеобщая история и обществознание», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Стенякова Наталья Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика и психология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Степанова Кристина Андреевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Струнина Наталья Вячеславовна – преподаватель кафедры «Английский язык», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Субботкин Максим Владимирович – студент, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Султанов Адгам Яхиевич – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Математическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Сурина Ольга Петровна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Математическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Суркова Виктория Владимировна – магистрант, Пензенский государственный университет; воспитатель группы продленного дня, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 69 г. Пензы», г. Пенза.

Сухов Валерий Алексеевич – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Литература и методика преподавания литературы», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Сухова Ольга Александровна – доктор исторических наук, профессор кафедры «История России и методика преподавания истории», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Сычёва Марина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольное и дефектологическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Тарасева Юлия Игоревна – магистрант, Пензенский государственный университет; учитель истории, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 47 г. Пензы», г. Пенза.

Тигунова Милана Сергеевна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Тимакова Анна Александровна – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Литература и методика преподавания литературы», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Тимонина Анастасия Андреевна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Тихонова Наталья Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и методика дошкольного и начального образования», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Тишкина Анна Владимировна – кандидат исторических наук, доцент кафедры «История России и методика преподавания истории», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Толкачева Наталья Викторовна – начальник управления информационной политики и связей с общественностью, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Трубникова Анна Юрьевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Тугаров Александр Борисович – доктор философских наук, профессор кафедры «Теория и практика социальной работы», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Тютинина Екатерина Анатольевна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Усольцева Анастасия Александровна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Филатова Светлана Владимировна – кандидат исторических наук, доцент кафедры «Изобразительное искусство и культурология», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Фомина Надежда Алексеевна – студентка, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Хорошун Мария Викторовна – магистрант, Пензенский государственный университет; учитель начальных классов, МБОУ «Гимназия № 42 г. Пензы», г. Пенза.

Цаплина Оксана Федоровна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Чекулаева Виктория Денисовна – магистрант, Пензенский государственный университет; воспитатель, ГКОУ «Пензенская школа-интернат для глухих и слабослышащих детей», г. Пенза.

Черенкова Валерия Дмитриевна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Чуракова Наталия Александровна – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Шиндина Анна Юрьевна – педагог дополнительного образования, МБОУ ДО ДЮЦ «Звездный» г. Пензы, г. Пенза.

Шипилкина Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Музыка и методика преподавания музыки», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Ширшов Игорь Олегович – магистрант, Пензенский государственный университет, г. Пенза; учитель истории, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа», Пензенская область, Бековский район, пос. Сахзавод.

Шувалов Иван Федорович – кандидат филологических наук, профессор кафедры «Журналистика», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Шумилина Нелли Константиновна – директор МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 47 г. Пензы», г. Пенза.

Шурыгина Юлия Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки и методика преподавания иностранных языков», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Юрасова Ольга Николаевна – старший преподаватель кафедры «Английский язык», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

Якунина Ольга Владимировна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Математическое образование», Пензенский государственный университет, г. Пенза.

СОДЕРЖАНИЕ

Арехина Д. В. ТРАНСФОРМАЦИЯ ЖАНРА ИНТЕРВЬЮ В СОВРЕМЕННЫХ YOUTUBE-ПРОЕКТАХ	4
Артемова С. Н. ЛАНДШАФТНО-ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОВЕРХНОСТНЫХ ВОД ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ С УЧАСТИЕМ МОЛОДЕЖИ.....	5
Бабичева Е. Л., Замятина И. В. ИМПЕРАТИВНЫЕ ГЛАГОЛЬНЫЕ КОНСТРУКЦИИ В РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТАХ	8
Балашова О. В., Сафонова О. В. ОСОБЕННОСТИ СОСТАВЛЕНИЯ ПРЕДЛОЖЕНИЙ ДЕТЬМИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	9
Барашкина С. Б., Анненкова А. М. КВЕСТ-ИГРА «НАУКОГРАД» КАК ФОРМА ВОВЛЕЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В АКТИВНУЮ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	12
Беглецова С. В. ИНТЕГРИРОВАННЫЙ УРОК АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ.....	13
Благинина Т. И., Трубникова А. Ю. ПОИСК ЦЕННОСТНЫХ ИДЕЙ И НОВЫХ СРЕДСТВ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ТВОРЧЕСТВЕ	16
Бобкова К. С. ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА К ЗДОРОВЬЮ И ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ.....	18
Богатикова О. Н. ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ РЕАЛИЯХ	20
Богородицкая Ю. С. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ТЬЮТОРА С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В РЕСУРСНОМ КЛАССЕ	22
Болотская М. П. КОНСТРУКЦИИ С СЕМАТИКОЙ ВОЛЕИЗЪЯВЛЕНИЯ КАК МЕХАНИЗМ ВОЗДЕЙСТВИЯ В РЕЧИ ПОЛИТИЧЕСКИХ ДЕЯТЕЛЕЙ.....	24
Болотский А. В., Шиндина А. Ю. ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ И МЕТОД ПРОЕКТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РОБОТОТЕХНИКЕ.....	26
Борисов А. В., Назирова Р. Р. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ УПРАЖНЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	28
Вернигора А. Н., Волкова Н. В., Усольцева А. А. АНАЛИЗ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА УСПЕВАЕМОСТЬ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ХИМИЯ», С ПОМОЩЬЮ МЕТОДА ГЛАВНЫХ КОМПОНЕНТ.....	30
Викторова А. С. ПОНЯТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА И ЕГО ИНТЕРПРЕТАЦИЯ	33
Викторова Е. В. КОНЦЕПЦИЯ ИМПРЕССИОНГА В СВЕТЕ ТЕОРИИ ПСИХОСОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ.....	35
Власов В. А. НАРОДНЫЙ УЧИТЕЛЬ, КРАЕВЕД И ПУБЛИЦИСТ ГЕОРГИЙ СМАГИН.....	37

Воробьева К. И., Куц А. В. ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ПРОКРАСТИНАЦИИ И ВОЛЕВОЙ РЕГУЛЯЦИИ У СТУДЕНТОВ	42
Воскресасенко О. А. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ КАФЕДРЫ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ» КАК КОМПОНЕНТА РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	44
Воячек О. С., Степанова К. А. К ВОПРОСУ О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ТРАДИЦИЙ И НОВАТОРСТВА В ПЕДАГОГИКЕ.....	47
Гаврилова М. А., Лузан Е. В. СОЗДАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	49
Гагаев А. А., Гагаев П. А. О РУССКОЙ ОБРАЗОВАННОСТИ (СЛАВЯНОФИЛЬСКАЯ ТРАКТОВКА).....	52
Гапеенкова С. М. СОЦИАЛЬНО-АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ЦЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ.....	54
Глебова М. В., Солдатова Е. В. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА.....	56
Гордеева В. В., Добычина И. О. ФОРМИРОВАНИЕ ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОО	58
Гордеева В. В., Карпушкина Е. А., Романова В. С. ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	61
Горланов Г. Е. «ВЕЛИКАЯ ПОБЕДА» 1945 ГОДА В ПОЭЗИИ А. ТВАРДОВСКОГО (К 75-ЛЕТИЮ ПОБЕДЫ).....	63
Горшкова Т. А., Тихонова Н. Б. МЕНТАЛЬНАЯ АРИФМЕТИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	65
Графова О. П., Акимова М. С. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПЛОЩАДИ.....	68
Графова О. П., Иванова О. В. РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В РАМКАХ ФГОС НОО	71
Грошева Ю. А. МОБИЛЬНЫЕ ПРИЛОЖЕНИЯ КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	72
Груздова О. Г. ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ И ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА	76
Губанова О. А., Сботова С. В. ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВЫСШИХ ТЕХНИЧЕСКИХ ЗАВЕДЕНИЯХ.....	78
Губанова О. М., Тимонина А. А. ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	80

Давыдова Т. М., Костина Н. Ю. МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	82
Дашкина А. А. ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	85
Диков А. В. КАК НЕ ЗАПУТАТЬСЯ УЧЕНИКАМ В СЕТЯХ ВСЕМИРНОЙ ПАУТИНЫ	88
Догадина С. А. ФАКТОРЫ, ОКАЗЫВАЮЩИЕ ВЛИЯНИЕ НА АДАПТАЦИЮ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ	91
Ерёмин А. А., Струнина Н. В. ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ	93
Ефремкин А. М. КВЕСТ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРАВОВЕДЕНИЮ	95
Жданова А. А. ХАРАКТЕРИСТИКА СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	97
Жидкова Р. А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕМОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ХИМИИ	99
Журавлева Е. Г., Глебова М. В., Якунина О. В. О ФОРМИРОВАНИИ У БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» (ПРОФИЛЬ «МАТЕМАТИКА») УМЕНИЙ КРИТИЧЕСКИ МЫСЛИТЬ	101
Запольская А. А. РАЗВИТИЕ АЛГОРИТМИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ	103
Зимица П. В. РОЛЬ СМИ В ФОРМИРОВАНИИ ОБЩЕСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ	105
Злыднева К. В. ОБРАЗ СОЛНЦА В РОМАНЕ М. Ю. ЛЕРМОНТОВА «ВАДИМ»: СЕМАНТИКА И ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ НАГРУЗКА	107
Игошин С. Н. ФАКТОРЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ КОЛЛЕДЖА	110
Иконникова А. И. ТРАГЕДИЯ «ФИЛОСОФСКОГО ПАРОХОДА»	112
Иноземцев И. Н. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ КРАЕВЕДЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В МУНИЦИПАЛЬНЫХ АРХИВАХ ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ (ИЗ ЛИЧНОГО ОПЫТА АРХИВНЫХ ИЗЫСКАНИЙ)	113
Калашиникова С. С., Крохина Е. С. МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АРХИВНЫХ МАТЕРИАЛОВ ШКОЛЫ	115
Канакина Г. И., Волкова Н. И. ЯЗЫК ЧАСТНОГО ПИСЬМА КАК РАЗНОВИДНОСТЬ «СЕМЕЙНОГО ЯЗЫКА»	118
Карпушкина Е. А. ФАКТОРЫ И УСЛОВИЯ ОВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ УЧАЩИМИСЯ С БИЛИНГВИЗМОМ	122

Киреева В. А., Стенякова Н. Е. ВЛИЯНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО СЛОВА НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА	125
Климова С. А., Мельникова Е. А. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	127
Князькина Т. Н., Цаплина О. Ф., Зорькина О. В. ИЗУЧЕНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВ НА УРОКАХ ХИМИИ В 8–11 КЛАССАХ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ	130
Козина Г. Ю., Морозова В. Н. ОРГАНИЗАЦИЯ ДОСУГА С СЕМЬЯМИ «ГРУППЫ РИСКА» В ЦЕНТРЕ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ.....	132
Козина Т. Н., Ларюшкина Н. В. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ПРОФИЛЯ «ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО» ПРИ ПОДГОТОВКЕ И ПРОВЕДЕНИИ МАСТЕР-КЛАССОВ ПО ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМУ ИСКУССТВУ	134
Конюхова М. С., Михалец И. В. ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ ПГУ).....	136
Корчагина Л. Н., Мельникова Т. Г. РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ИГР-РЕБУСОВ И ИГР-ГОЛОВОЛОМОК.....	139
Костина Н. Ю., Медник И. С. РАЗВИТИЕ ГИБКИХ НАВЫКОВ ШКОЛЬНИКОВ	141
Кочеткова О. А., Николаева А. В. МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ШКОЛЬНИКОВ ПО ИНФОРМАТИКЕ СРЕДСТВАМИ ОБЛАЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	144
Кочмарева Е. Ю. ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....	147
Кривенкова Н. Г. ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ.....	149
Крупкина И. С. ТЕМА РЕПРЕССИЙ 30–40-х ГОДОВ ХХ ВЕКА В ОЧЕРКАХ А. И. ПЕКНОГО.....	151
Крылова Н. Н. БАЗОВЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА	153
Кудашева Т. Н., Шурыгина Ю. А. ПОНЯТИЕ ИКТ В СОВРЕМЕННОМ НАУЧНОМ ЗНАНИИ	155
Кузина Ю. В. РОЛЬ ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ВУЗА	158
Кузнецов М. В. СООТНОШЕНИЕ КАТЕГОРИЙ МИСТИЧЕСКОГО И РАЦИОНАЛЬНОГО В РЕЛИГИОЗНОМ СОЗНАНИИ ИНДИВИДА В СОВРЕМЕННОМ СОЦИУМЕ.....	160
Кузнецова М. И. РАЗВИТИЕ ПОЗИТИВНОЙ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	162

Кукушкина Ж. Д., Вдовина Э. Л. ТЕХНОЛОГИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ СТРАН ЮЖНОЙ ЕВРОПЫ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ГЕОГРАФИИ.....	164
Кулагина Т. В., Осипова Н. Н. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМА ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ.....	166
Куряшина Г. А., Мали Н. А. ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	169
Курмакаева Ю. Г., Вдовина Э. Л. КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ РЕГИОНА И ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА ТЕРРИТОРИИ.....	171
Лавренова Т. И. СОЦИАЛЬНАЯ ПОМОЩЬ ЖЕРТВАМ ДОМАШНЕГО НАСИЛИЯ: СРАВНЕНИЕ РОССИЙСКОГО И ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА.....	173
Лавриновская Я. Д., Мали Н. А. ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	175
Лагутова А. А., Костина Н. Ю. ПОНЯТИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	177
Лазарева Л. В., Шумилина Н. К. КАТЕГОРИИ ВОСПИТАНИЯ, САМОВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ	179
Лапин Д. В. К ВОПРОСУ О СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЯХ В РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОГО ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	182
Лехов К. А., Данкова Н. С. К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ АНГЛИЦИЗМОВ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ.....	184
Лыгина М. А., Дунаева О. В. ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	186
Лязина А. В. АКТУАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ ГЕНДЕРНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУКАХ.....	188
Мали Л. Д., Кондратьева Е. В. СОСТАВЛЕНИЕ СЛОВАРИКА НРАВСТВЕННЫХ ПОНЯТИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	190
Мальшева Д. В. ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА СОВЕТСКОЙ РОССИИ И РУССКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ 1920–1930-х гг.: К ИСТОРИОГРАФИИ ПРОБЛЕМЫ.....	192
Мартюшина К. А., Михалец И. В. МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ (НА ПРИМЕРЕ УЧАЩИХСЯ СЕДЬМЫХ КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ).....	194
Масленцева А. А. СОВЕТСКИЕ ШКОЛЫ В ПЕРИОД НАЦИСТСКОЙ ОККУПАЦИИ.....	197
Мендова Н. С. ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИОННОГО ПЕРИОДА У СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	198
Мешкова Л. Н. КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ИСКУССТВА.....	200

Миссурагина В. Д., Гаврилкина М. А. ПРИМЕНЕНИЕ ПРИЕМОВ ФАСИЛИТАЦИИ В НАЧАЛЬНОМ ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ	202
Митрофанов В. П. МЕДИЕВИСТИКА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИНСТИТУТЕ ПГУ В ПРОШЛОМ И НАСТОЯЩЕМ: ЛЮДИ, ИННОВАЦИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ И НАУЧНОЙ РАБОТЕ	205
Монахова О. А., Султанов А. Я. О НЕКОТОРЫХ ЕВКЛИДОВЫХ КОЛЬЦАХ В ПОЛЕ РАЦИОНАЛЬНЫХ ЧИСЕЛ	210
Мясников А. Г. РАСКОЛДОВЫВАНИЕ РУССКОГО МИРА ПРОДОЛЖАЕТСЯ: ФЕНОМЕН ПАВЛА НОВГОРОДЦЕВА	215
Назарова О. М., Попова О. А., Аверьянова А. В. РАЗВИТИЕ САМООЦЕНКИ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	218
Наумова Н. И. ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КЕЙС-МЕТОДА В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ОРФОГРАФИИ	220
Никитина И. Е. ПРОБЛЕМЫ ДЕТСТВА В ПУБЛИКАЦИЯХ С. Н. ФЕВРАЛЕВОЙ	223
Никитина О. Г. О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «ПРИМЕНЕНИЕ ПРОИЗВОДНОЙ К ИССЛЕДОВАНИЮ ФУНКЦИЙ»	225
Обушников М. Д. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЕЖНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ В СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЕ	227
Панчугова А. С. ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ МОРАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА ПРИМЕРЕ УЧАЩИХСЯ МБОУ СОШ № 68 г. ПЕНЗЫ	229
Паньженский В. И., Новичкова А. С. ОЦЕНКА СЕКЦИОННОЙ КРИВИЗНЫ МНОГООБРАЗИЯ SOL	231
Паришина В. Н. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ЮНОШЕСТВА (НА ПРИМЕРЕ РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ ЛИНИИ «ИСТОРИЯ И ПАМЯТЬ»)	234
Перепелкина Л. П. РОЛЬ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ЛИТЕРАТУРЫ» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-СЛОВЕСНИКОВ	237
Питанова М. Е. ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО-ОРГАНИЗАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА	239
Пранцова Г. В. ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ДЕЙСТВИЯ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ	242
Рахматуллаева Г. М. О РОЛИ ЧТЕНИЯ	245
Родионов М. А., Акимов И. В., Бурханова А. М. ОРГАНИЗАЦИЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ В ШКОЛЕ	248
Родионов М. А., Губанова О. М., Конькова И. А. ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОПОРНЫХ КОНСПЕКТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНФОРМАТИКЕ	251

Рябова Г. Н. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ИСКУССТВО»	254
Савчиков А. А., Филатова С. В. ЛОЗОПЛЕТЕНИЕ В ТРАДИЦИОННОЙ И СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЕ РОССИИ.....	256
Сафонова О. В., Ставицкая А. Е. ТЕХНОЛОГИЯ ТРИЗ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ.....	258
Семенова Т. С. ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ СКАЗКИ А. М. ВОЛКОВА «ВОЛШЕБНИК ИЗУМРУДНОГО ГОРОДА»	260
Семин М. И. ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ИСТОРИИ.....	263
Сенаторова У. В., Юрасова О. Н. РАЗЛИЧИЯ МЕЖДУ БРИТАНСКИМ АНГЛИЙСКИМ И АМЕРИКАНСКИМ АНГЛИЙСКИМ	265
Собянина Ю. В. ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СЕМЬЯХ ФРИЛАНСЕРОВ	267
Сорокина М. В., Новичкова А. С. ИНТЕГРАЦИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И НЕЕВКЛИДОВОЙ ГЕОМЕТРИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ.....	270
Сохранов-Преображенский В. В. ГОТОВНОСТЬ МАГИСТРОВ К СМЫСЛОВОЙ САМОРЕГУЛЯЦИОННОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ КАК ФАКТОР ПОСТРОЕНИЯ ИХ ИНДИВИДУАЛЬНО ЛИЧНОСТНОЙ ТРАЕКТОРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМОГО РАЗВИТИЯ.....	272
Ставицкий В. В. АРХЕОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА В СИСТЕМЕ ВОСПИТАНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТА-ИСТОРИКА.....	274
Стенякова Н. Е. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ	276
Субботкин М. В., Струнина Н. В. СРЕДСТВА ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ	279
Сурина О. П., Растрепина А. О. ОБ ОДНОМ КЛАССЕ ОБОБЩЕННЫХ ЛАГРАНЖЕВЫХ ПРОСТРАНСТВ	281
Суркова В. В. СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ	284
Сухов В. А. ОСОБЕННОСТИ ИМАЖИНИСТСКОЙ ПОЭТИКИ В ПРОИЗВЕДЕНИИ С. А. ЕСЕНИНА «ПУГАЧЕВ»	286
Сухова О. А. РИТМЫ ВРЕМЕНИ В СТРУКТУРЕ ВОЕННОЙ ПОВСЕДНЕВНОСТИ СОВЕТСКОГО ОБЩЕСТВА (ПО МАТЕРИАЛАМ ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ).....	288
Сычёва М. В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	291

Тарасеева Ю. И. ЖИЗНЬ И ТВОРЧЕСТВО М. Н. ЗАГОСКИНА	292
Тигунова М. С. РАССТРОЙСТВА ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ДЕПРЕССИВНОЙ СИМПТОМАТИКИ У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ.....	294
Тимакова А. А. ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ОТРАЖЕНИЯ СОЦИАЛИСТИЧЕСКОГО СТРОИТЕЛЬСТВА В РОМАНЕ А. Г. МАЛЫШКИНА «ЛЮДИ ИЗ ЗАХОЛУСТЬЯ».....	296
Тихонова Н. Б., Мерисева С. В. РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	299
Тишкина А. В. ОБЩЕПИТ ПО-СТАЛИНСКИ (ПО МАТЕРИАЛАМ ПЕНЗЕНСКОГО КРАЯ)	301
Толкачева Н. В., Васильева Т. В. К ВОПРОСУ О РЕИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА СТРАН СНГ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО РЕГИОНАЛЬНОГО ВУЗА РФ	304
Тугаров А. Б., Марочкина Е. Ю., Сидорова А. В. ПСИХОСОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ: ТЕНДЕНЦИИ ИНТЕГРАЦИИ ОБУЧЕНИЯ И СОЦИАЛЬНОЙ ДИАГНОСТИКИ.....	309
Тютин Е. А., Воеводина И. В. ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИКТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ.....	311
Усольцева А. А., Чуракова Н. А., Зорькина О. В. РЕАЛИЗАЦИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ НА УРОКАХ ХИМИИ В 8–9 КЛАССАХ ЧЕРЕЗ РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ.....	314
Фомина Н. А. ОТРАЖЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ В ПУБЛИКАЦИЯХ А. К. МЫСЯКОВА (ПО МАТЕРИАЛАМ МЕСТНОЙ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ)	316
Хорошун М. В. ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ИЗ СЕМЕЙ МИГРАНТОВ.....	318
Чекулаева В. Д. АНАЛИЗ ПРАКТИЧЕСКОГО ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕНЗЕНСКОЙ ОБЛАСТИ.....	320
Черенкова В. Д. СКАЗКА КАК ТРАДИЦИОННОЕ СРЕДСТВО ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	322
Шипилкина Т. А. МУЗЫКАЛЬНО-КРАЕВЕДЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ В СОДЕРЖАНИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ	325
Ширшов И. О. ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИАЛЕКТИКИ В ШКОЛЕ.....	327
Шувалов И. Ф., Живаева Л. Н. ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В. Г. БЕЛИНСКОГО В НАЧАЛЕ XXI СТОЛЕТИЯ.....	329
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	335

Научное издание

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

Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной
80-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского
Пензенского государственного университета

г. Пенза, 12 декабря 2019 г.

Под общей редакцией
кандидата физико-математических наук, доцента
Ольги Петровны Суриной

Материалы представлены в авторской редакции

Компьютерная верстка *Р. Б. Бердниковой*
Дизайн обложки *А. А. Стаценко*

Подписано в печать 05.12.2019. Формат 60×84 ¹/₈
Усл. печ. л. 40,92. Тираж 50.
Заказ № 567.

Издательство ПГУ.
440026, Пенза, Красная, 40.
Тел./факс: (8412)56-47-33; e-mail: iic@pnzgu.ru